DAS SPRACHGEFÜHL

trad.indb 1 2009-09-04 13:37:06

trad.indb 2 2009-09-04 13:37:25

AHMED RAFIK TRAD

DAS SPRACHGEFÜHL

ALS ZIEL DER FREMDSPRACHENBEHERRSCHUNG
WEGE UND METHODEN
GRUNDRISS EINES GLOTTODIDAKTISCHEN MODELLS

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej

Częstochowa 2009

trad.indb 3 2009-09-04 13:37:25

Opiniował do druku
ANTONI DĘBSKI

© Copyright by Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa 2009

ISBN 978-83-61425-07-6

Dystrybucja publikacji
Wydawnictwa Wyższej Szkoły Lingwistycznej
„Śląsk" Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe
ul. J. Ligonia 7, 40-036 Katowice
tel. dział handlowy 2585-870; fax 258 32 29,
www.slaskwn.com.pl
e-mail: handel@slaskwn.com.pl

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
ul. Kopernika 17/19/21, 42-200 Częstochowa
tel. +48 (34) 365 58 02
fax +48 (34) 324 67 48
e-mail: wydawnictwo@wsl.edu.pl

trad.indb 4 2009-09-04 13:37:25

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung 9
1. Grundbegriffe zum Erwerb von Sprachen 13
1.1. Der Begriff ‚natürliche Sprache' 13
1.2. Muttersprache und verwandte Bezeichnungen 14
1.3. Zweitsprache — Fremdsprache — Zielsprache 15
1.4. Natürlicher und unterrichtsbegleiteter Zweitspracherwerb 16
1.5. Zweisprachigkeit 16
1.6. Mehrsprachigkeit 17
1.7. Halbsprachigkeit 20
1.8. Attrition 21
2. Die frühen Berührungskontakte mit der Muttersprache und der Einstieg in den Erstspracherwerb 22
2.1. Ein Gespür für die Muttersprache 22
2.2. Auf dem Weg zum Muttersprachenerwerb 23
2.3. Initiation der Eltern-Kind-Kommunikation: Axiome 24
2.4. Hören vor Sprechen 29
2.5. Von Lautsignalen zu Wortartikulation 29
2.6. Elternsprache als Sprachmuster 32
2.7. Zur Entstehung der Sprachbewusstheit 35
3. Kognitive Entwicklung und Erstspracherwerb 38
3.1. Die kognitiven Entwicklungsstufen nach Piaget 38
3.2. Zur intuitiven Intelligenz bei Kleinkindern 43
3.3. Zum Gefühlsleben im zweiten Teil der Kleinkindheit 43
3.4. Zur Symbolbildung: sprachliches Zeichen und Bedeutungsinhalt 44
3.5. Herausbildung der Intuition für die Muttersprache 46
3.6. Zum autistischen Denken bei Piaget 47
3.7. Zum sprachlichen Denken bei Wygotski 48
3.8. Weitere Kritikpunkte an der Piagetschen Theorie 49
3.9. Mentalistisch-rationalistische Konzeption vom Spracherwerb 50
4. Das Verhältnis linguistischer Forschungsrichtungen zum Begriff ‚Sprachgefühl' 53
4.1. In der strukturalistischen Linguistik 53
4.2. In der mentalistischen Linguistik 54
4.3. In der Sprechakttheorie und der Pragmalinguistik 56

trad.indb 5 2009-09-04 13:37:25

4.4. In der Psycholinguistik und der Sprachpsychologie 58
4.5. In der kognitiven Psychologie und der kognitiven Linguistik 61
4.6. Methodische Verfahren in der Psycholinguistik 63
4.7. Zur konstruktivistischen Lerntheorie 63
5. Der Zweitspracherwerb: Theorien und Hypothesen 66
5.1. Zu Methoden und Gegenstand der Zweitsprachenerwerbsforschung . . 66
5.2. Allgemeines zu Erwerbshypothesen 67
5.3. Die Kontrastivhypothese 68
5.4. Die Identitätshypothese 70
5.5. Die Monitor-Theorie 71
5.6. Die Interlanguage-Hypothese 75
5.7. Zur Bewertung der Spracherwerbstheorien 77
6. Das mentale Lexikon 79
6.1. Zu Forschungsgegenstand und –methoden 79
6.2. Zu den Metaphern des wissenschaftlichen Denkens 80
6.3. Zur Struktur des menschlichen Gedächtnisses 81
6.4. Einträge im mentalen Lexikon 83
6.5. Verarbeitungsmodelle 85
6.6. Bedeutungskonstruktion beim lexikalischen Zugriff 88
6.7. Mentale Repräsentationen: Begriffsbestimmung 89
6.8. Zur Struktur des semantischen Gedächtnisses 92
6.9. Zur Netzwerkstruktur des mentalen Lexikons 96
6.10. Das deklarative und das prozedurale Wissen 97
6.11. Zur Verarbeitung lexikalischer Daten 99
6.12. Das bilinguale mentale Lexikon 99
7. Glottodidaktik und Spracherlernung 103
7.1. Zu Gegenstand und Aufgaben der Glottodidaktik 104
7.2. Zur Sprachkonzeption in der Glottodidaktik 107
7.3. Zum Begriff der Sprachkompetenz nach Zgółka (1980) 108
7.4. Zur Spracherwerbsfähigkeit nach Zabrocki (1990) 110
7.5. Zur kodematischen Theorie von Zabrocki: Gegenstand und Implikationen für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts . . . 111
8. Das Phänomen ‚Sprachgefühl' 121
8.1. Über das Sprachgefühl bei Mutter- und Fremdsprachlern 121
8.2. Zur Darlegung des Sprachgefühls: eine Zugangsschwierigkeit . . 123
8.3. Zur Auffassung des Sprachgefühls 124
8.4. Sprachgefühl als ein Gefühl 126
8.5. Exkurs: Die Ich-Grundfunktionen im Zentrum des Bewusstseinsfeldes 130
8.6. Sprachgefühl als Intuition 132
8.7. Sprachkenntnis, Sprachwissen, Sprachkönnen und Sprachgefühl . . 138
8.8. Das Sprachgefühl als ‚Normwächter' 144
8.9. Die Merkmale des Sprachgefühls 146
8.10. Maßstäbe des Sprachgefühls als Kontrollinstanz 147
8.11. Zur Typisierung des Sprachgefühls 156

9. Zur Differenzierung von verwandten Begriffen 160
9.1. Das Sprachbewusstsein 160
9.2. Die Sprachbewusstheit 169
9.3. Die Sprachbegabung 176
10. Das Sprachgefühl bei der Sprachverarbeitung 181
10.1. Das Sprachgefühl als Identifikator 181
10.2. Das Sprachgefühl als Segregator 184
10.3. Das Sprachgefühl als Initiator 186
10.4. Das Sprachgefühl als Formulator und Artikulator 187
10.5. Das Sprachgefühl als Korrektor und Rektifikator 188
10.6. Das Sprachgefühl als Juror 189
10.7. Die Hauptfunktionen des Sprachgefühls auf einen Blick 189
10.8. Zur Rekapitulation von Sprachgefühl und seinen Funktionen . . 192
10.9. Das Sprachgefühl und der Sprachwandel: eine übergeordnete Funktion 193
11. Kommunikative Ansätze und das Sprachgefühl im Fremdsprachenunterricht 196
11.1. Vorboten der Entwicklung von kommunikativen Ansätzen . . . 196
11.2. Zum Ursprung der Konzeptionen von der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik 197
11.3. Die pragmatisch-funktionale Orientierung des Fremdsprachenunterrichts 200
11.4. Hauptcharakteristika der kommunikativen Ansätze 203
11.5. Zum Begriff der kommunikativen Kompetenz 206
11.6. Zum impliziten Verständnis von Sprachgefühl 209
12. Der interkulturelle Ansatz und die Annäherung an das Sprachgefühl . . 211
12.1. Zum Begriff der Interkulturalität 211
12.2. Interkulturelles Lernen 212
12.3. Stellenwert der Belletristik 214
12.4. Interkulturelle kommunikative Kompetenz 217
12.5. Das Sprachgefühl und die Interkulturalität 221
13. Das Sprachgefühl in der deutschen Sprachpflege früher und heute . . . 224
13.1. Zur Aufgabe der Sprachpflege 224
13.2. Zum Fremdwortpurismus in der Geschichte der deutschen Sprachpflege 225
13.3. Das Sprachgefühl bei Hermann Dunger 231
13.4. Die moderne Sprachpflege im „Verein Deutsche Sprache“ 237
13.5. Ein anderer Aspekt der modernen Sprachpflege 246
13.6. Sprachpflege in der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ 248
13.7. Sprachpflege bei Bastian Sick 253
13.8. Fazit zur Sprachpflege 272
14. Zur Kultivierung des sekundären Sprachgefühls 274
14.1. Zum unbewussten Einfluss des primären Sprachgefühls 274
14.2. Implikationen für die didaktische Arbeit 275
14.3. Zur Adressatengruppe 276

14.4. Bewusstwerdung über das primäre Sprachgefühl 278
14.5. Zur Überwindung des kognitiven Isomorphismus 279
14.6. Das Sprachlernmodell von Dieter Wolff 280
14.7. Zum Sprachgefühl in der Alltagssprache 283
14.8. Zum aktuellen realen Sprachgebrauch des Deutschen 285
14.9. Das gesprochene Deutsch 287
14.10. Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit 289
14.11. Ein glottodidaktisches Modell zur Sprachbeherrschung 290
15. Neuralgische Stellen des sekundären Sprachgefühls 295
15.1. Kontrastierung von der Mutter- und Fremdsprache auf der begrifflich-konzeptuellen Ebene 295
15.2. Kontrastierung von der Mutter- und Fremdsprache auf der semantischen und syntaktischen Ebene 299
15.3. Kontrastierung von der Mutter- und Fremdsprache auf der metaphorischen und idiomatischen Ebene 310
15.4. Förderung der Sprachbewusstheit in der Fremdsprache 312
15.5. Grammatikalität und stilistische Wohlgeformtheit 316
15.6. Kreative Wortbildung 318
15.7. Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl der nativen Sprecher der Zielsprache 324
16. Didaktische Vorschläge 328
16.1. Zum Sprech- und Schreibanlass 329
16.2. Zweisprachige Konversation 330
16.3. Sprachreflexive Auseinandersetzung mit dem Wortsuchprozess . . 332
16.4. Selbstkorrektur bei Schreibprodukten 334
16.5. Kontrastierung der Fehler von Muttersprachlern und Fremdsprachensprechern 337
17. Rückblick und Ausblick 339

Literaturverzeichnis 371

Sachregister 388

trad.indb 8 2009-09-04 13:37:26

0. EINLEITUNG

> L'acquisition d'une L2 s'effectue sur le fonds des préacquis linguo-cognitifs de la L1.
>
> (Petit 1987: 111)

Das wertvollste Kapital, das der kommunikativ handelnde Mensch sein Eigen nennt, ist der Sprachbesitz von der/den beherrschten Sprache(n). Vorwiegend ist mit dem Erstspracherwerb der Erwerb der Muttersprache gemeint. Ob und inwiefern wir die Beherrschung der Erstsprache der Mutter zu verdanken haben, verraten auf den ersten Blick die unterschiedlichen Bezeichnungen dieses Begriffes in verschiedenen Sprachen. Nehmen wir jeweils ein Beispiel aus vier Sprachfamilien:

— Deutsch: die Muttersprache;
— Englisch: mother tongue, native language;
— Französisch: la langue maternelle;
— Arabisch: al-luġatu al-umm (اللغة الأم);
— Polnisch: język ojczysty.

Im Deutschen, Englischen und Französischen ist die Beziehung zur Mutter offensichtlich, die ihre Sprache den Nachkommen beibringt. Im Polnischen hat die wörtliche Übersetzung ‚vaterländische Sprache' für die Bezeichnung der Erstsprache mit Vaterland zu tun und nichts mehr mit der Mutter. Im Arabischen heißt die wörtliche Übersetzung ‚die Sprache (als) die Mutter', die Sprachmutter, die Mutter aller Sprachen, die der Mensch beherrscht und die ihn befähigt, überhaupt weitere Sprachen zu erwerben.

In der Muttersprache erwirbt der Mensch seinen Sprachbesitz und entwickelt sein Sprachgefühl, das ihn sein ganzes Leben in der interpersonalen Kommunikation begleitet. Ohne sein Mitwirken, bewusst oder unbewusst, kann man bei der Lösung der kommunikativen Aufgaben nicht auskommen. Das gilt zumindest für alle natürlichen Sprachen. Wie kommt man nun zum Sprachgefühl für die erlernten Fremdsprachen? Wenn man von der arabischen Auffassung des Begriffs der Muttersprache als ‚Mutter aller Sprachen' ausgeht, dann kann man von dieser Mutter wohl erwarten — und sei es nur im Namen der Gleichberechtigung und -behandlung aller Sprachen — dass sie sich anstrengt und versucht, ihren Benutzer beim Erwerb der Fremdsprachen zu unterstützen, das

trad.indb 9 2009-09-04 13:37:26

entsprechende Sprachgefühl dafür zu bilden und in das eigene (primäre) zu integrieren, um damit den Sprachbesitz zu bereichern. Eine solide Sprachbeherrschung setzt voraus, dass das Sprachgefühl in der Muttersprache und ebenso für die Fremdsprache(n) intakt funktioniert.

Für eine moderne Konzeption der Sprachbeherrschung im Sinne der Mehrsprachigkeit des Menschen wollen wir dem Sprachgefühl, das zuerst in der Muttersprache des Sprachbenutzers gebildet und entwickelt wird, auf die Spur kommen. Wir wollen seine Eigenschaften und Funktionen offenlegen und durchleuchten, um sie für (fremd-)sprachliche Lernprozesse zur besseren Sprachbeherrschung zu operationalisieren. Es trifft sich gut, dass das Sprachgefühl ein deutscher Begriff ist. Man kann seine Züge und Funktionen nach seinem spezifischen Gebrauch im Deutschen herausarbeiten. Dafür nehmen wir Beispiele aus der deutschen Sprachgemeinschaft, die am besten Auskünfte über die deutsche Sprache und den deutschen Sprachgebrauch geben kann. Die Erkenntnisse vom Funktionieren des Sprachgefühls betreffen jedoch die Verwendung jeder natürlichen Sprache als Mutter- oder Fremdsprache. So wollen wir sie für Vermittlungsprozesse in Deutsch als Fremdsprache ausnutzen, um eine ausgewogene und mit der Muttersprache zu vereinbarende Fremdsprachenbeherrschung zu erzielen.

In dieser Arbeit wollen wir den Weg zur Sprachbeherrschung nachzeichnen und dabei das Sprachgefühl als Hauptantrieb in seiner Entwicklung nachvollziehen. Wir versuchen aus konstruktivistischer Sicht einen Zugang zum Sprachgefühl zu finden, um seine Eigenschaften und Funktionen in der Aktualgenese zu beschreiben. Dies wird uns helfen, es bewusst und gewusst zu aktivieren, um den Sprachgebrauch — gleichermaßen von der Mutter- und der/den Fremdsprache(n) — adäquat und die Ausdrucksweise angemessen und souverän zu verwenden. Für dieses Unternehmen müssen zuerst einige Grundbegriffe zum Erwerb von Sprachen, mit denen wir in der vorliegenden Arbeit operieren, erläutert werden. Da das Sprachgefühl zunächst in der Muttersprache gebildet und geformt wird, muss deswegen der Erstspracherwerb in den wichtigen Stationen durchleuchtet werden. Dies werden wir hier aus theoretischer Perspektive vornehmen, in der Hoffnung, dass weitere Arbeiten die empirischen Belege liefern.

Nach der Behandlung vom Einstieg in den Erstspracherwerb und seiner Relation zur kognitiven Entwicklung des Menschen suchen wir in den verschiedenen linguistischen Forschungsrichtungen nach dem Stellenwert des Sprachgefühls. Vor allem in der Forschung zur Sprachpsychologie findet das Sprachgefühl Beachtung. Da es ständig sowohl beim mutter- als auch beim fremdsprachlichen Handeln aktiv und wirksam ist, müssen wir die Theorien und Hypothesen zum Zweitspracherwerb in der Psycholinguistik befragen, was sie zur Erklärung seiner Bildung und Entwicklung für die Fremdsprache beitragen. Das führt uns zwangsläufig zur Beschäftigung mit dem Wesen und Funktionieren des mentalen Lexikons und der mentalen Sprachverarbeitung nach den unterschiedlichen Modellen.

trad.indb 10 2009-09-04 13:37:26

Die Glottodidaktik als eigenständige Disziplin zur Untersuchung von Spracherwerbsprozessen beim Lehren und Lernen von natürlichen Sprachen bringt uns näher an die Sphäre des Phänomens ‚Sprachgefühl'. Bei allem sprachlichen Handeln wird der gesellschaftliche Charakter für die Effektivität in der gesellschaftlichen Praxis unterstrichen. Dabei operiert die Glottodidaktik mit Begriffsinhalten, die die Bildung und Entwicklung des Sprachgefühls beleuchten. In dieser Hinsicht erörtern wir u.a. neben dem Begriff der Sprachkompetnz nach Zgółka die glottodidaktische Sprachkonzeption, die wir zur Sprachbeherrschung in unserem glottodidaktischen Modell verwenden werden.

Die Beschäftigung mit dem Sprachgefühl ist kein leichtes Unternehmen, da dieser Begriff zum einen von der Sprachwissenschaft und von der Fremdsprachendidaktik lange Zeit vernachlässigt wurde. Zum anderen wird er oft mit benachbarten und verwandten Begriffen verwechselt bzw. gleichgesetzt oder auch durch sie ersetzt. Wir versuchen ihn in dieser Arbeit zu umreißen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten. Aus der Untersuchung der Rolle des Sprachgefühls bei der mentalen Sprachverarbeitung eruieren wir seine unentbehrlichen Funktionen bei der Sprachverwendung (Sprachverstehen und Sprachproduktion), die wir für ein Modell der Sprachbeherrschung ausnutzen wollen. Sie werden uns einsichtlicher, wenn wir sie von der Auffassung der verwandten Begriffe wie Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit unterscheiden.

Für die moderne Fremdsprachendidaktik gilt die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz als oberstes Lernziel. Für die Frage, ob und wie das Sprachgefühl für die Erreichung dieses Zieles eine Rolle spielt, müssen wir kommunikative und interkulturelle Ansätze näher betrachten. Diese Ansätze gehen von einem gewissen impliziten Verständnis von Sprachgefühl aus, das wir nach seiner effektiven Umsetzbarkeit in Vermittlungsprozesse hinterfragen wollen. Wir wollen zeigen, ob etwa eine Typologie zum kommunikativen Deutschunterricht oder das interkulturelle Lernen dem Ziel der Sprachbeherrschung im Sinne von der Sprachverwendung entsprechend der Sprechintention und nach dem Sprachgefühl dienlich sind. Die angemessene Sprachverwendung des einzelnen Sprachbenutzers richtet sich nach dem korrekten und allgemein akzeptablen Sprachgebrauch in der Sprachgemeinschaft.

Der allgemeine und der öffentliche Sprachgebrauch waren und sind immer das Objekt der Sprachpflege und -kritik. Dabei beruhen die Ergebnisse der Sprachpflege in Form von Empfehlungen oder Gebote und Verbote auf einem bestimmten Verständnis vom Sprachgefühl, das über die Adäquatheit des Sprachgebrauchs und die Angemessenheit der Ausdrucksweise entscheidet. So vermögen wir das Sprachgefühl mittelbar über den Sprachgebrauch in der Sprachgemeinschaft zu erfassen. Daher befassen wir uns mit der deutschen Sprachpflege. Wir betrach-ten sie von einer geschichtlichen und einer heutigen Perspektive, um zu vergleichen, ob die Grundsätze und Maßstäbe, nach denen das Sprachgefühl funktioniert, mit der Sprachevolution über die Zeit hinweg eine Veränderung erfahren haben. Dies soll auch unser Augenmerk auf die

sprachlichen Phänomene lenken, die für eine lobenswerte und relativ umfassende Sprachbeherrschung beachtet werden sollen.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus Untersuchungen zur Entwicklung des primären Sprachgefühls von vor der Geburt bis zum Eintritt ins Erwachsenenalter, wenn der Mensch seine Muttersprache beherrscht, versuchen wir auf die Kultivierung des sekundären Sprachgefühls für die Fremdsprache zu applizieren. Unser Ziel dabei ist durch die Kontrastierung von der Mutter- und der Fremdsprache sowie durch die Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden in der Fremdsprache die neuralgischen Stellen für die Bildung des sekundären Sprachgefühls zu detektieren und so zu durchschauen und zu erfassen, dass sie vom primären Sprachgefühl akzeptiert und in den Sprachbesitz aufgenommen werden können. Einige didaktische Vorschläge, wenn auch nur auf theoretischer Ebene und nur in bescheidener Zahl, runden diese Arbeit ab und zeigen, wie man das Sprachgefühl für die Mutter- und für die Fremdsprache in der Verwendung für eine gesamte Sprachbeherrschung miteinander vereinbaren kann.

trad.indb 12 2009-09-04 13:37:26

1. GRUNDBEGRIFFE ZUM ERWERB VON SPRACHEN

Die Erforschung des menschlichen Spracherwerbs teilt sich in ihrer interdisziplinären Ausrichtung in verschiedene Bereiche mit unterschiedlichen Aspekten und Schwerpunkten. Das resultiert aus der Beteiligung der Wissenschaften wie u.a. Biologie, Medizin und Neurochirurgie, Psychologie, Linguistik, Psycho-, Sozio- und Ethnolinguistik sowie Kulturanthropologie, die bemüht sind, den Gegenstand des Spracherwerbs aus verschiedenen Sichtweisen zu beleuchten. Hierbei können im Mittelpunkt das Individuum, die Sprache, die Kultur oder die Gesellschaft stehen.

Die Betrachtung des Phänomens ‚Spracherwerb' unter verschiedenen Aspekten, die miteinander zusammenhängen, bringt reichhaltige terminologische Bezeichnungen mit sich, über die nicht selten kontroverse Diskussionen geführt werden. Im Folgenden wollen wir einige zentrale Begriffe mit ihren Bezeichnungen festhalten, die in unserer Untersuchung verwendet werden, ohne die Diskussionen wiederzugeben und darauf näher einzugehen. Für dieses Kapitel haben wir die Auswahlliteratur zu Grunde gelegt: Adamzik (2004), Edmondson/House (1993), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001), Klein (1984), Knapp-Potthoff/Knapp (1982), Merten (1997), Müller et al. (2006), Oksaar (2003), Riehl (2004), Roche (2005, 2006) und Wode (1993).

1.1. DER BEGRIFF ‚NATÜRLICHE SPRACHE'

Es steht nicht genau fest, wie viele Sprachen es gibt. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass nicht alle Sprachen erforscht sind. Zum anderen erweist es sich als schwierig, wie die Einzelsprache zu definieren ist. Daher schätzt man, dass die Menschen auf der Welt von 6000 bis zu 15000 Sprachen in den Sprachgemeinschaften von Geburt an sprechen (vgl. Adamzik 2004: 5f.). Diese Einzelsprachen betrachtet man in der Phylogenese als natürliche Sprachen. Sie werden in Opposition zu ‚künstlichen' (nichtnatürlichen) Sprachen gesetzt, die von Menschen ausgedacht und verbreitet sind. Die sprachwissenschaftliche Bezeichnung für künstliche Sprache ist Plansprache mit dem klassischen Beispiel ‚Esperanto'. Für die Spracherwerbs-

trad.indb 13 2009-09-04 13:37:26

forschung, nicht nur im Hinblick auf die Ontogenese, ist die Unterscheidung zwischen natürlichen und nichtnatürlichen Sprachen zur Erforschung der Lernprozesse von großer Bedeutung und nicht unproblematisch.

Geht man von dem Erwerb einer Sprache von Geburt an in der entsprechenden Sprachgemeinschaft als Unterscheidungskriterium für natürliche Sprache aus, so kann man auch bei diesem gegebenen Umstand Esperanto als natürliche Sprache betrachten. Es gibt Kinder, die es als erste Sprache von den Eltern und der Umgebung lernen (vgl. hierzu auch Skowronek 1997: 123). Es gilt für sie dann als Muttersprache. Ein anderer Fall zeigt uns die Problematik der Bezeichnung einer Sprache als natürlich. Gemeint sind die Kreolsprachen, die sich aus Pidginsprachen entwickelt haben.

In ehemaligen und gegenwärtigen Kolonialgebieten führt der Kontakt zwischen der Sprache der Kolonialherren und der Sprache der Einheimischen zu Mischsprachen, die zur Verständigung bei Kommunikationsbedürfnissen verwendet werden. Dank ihrem funktionalen Charakter entwickeln sie sich zu selbstständigen Kommunikationssprachen. Durch ihre Tradierung an die folgenden Generationen etablieren sich die Pidginsprachen als Kreolsprachen. Für die Kinder, die eine Kreolsprache von Geburt an von den Eltern und der Umgebung lernen, ist diese eine natürliche Sprache. In diesem Sinne werden wir beim Muttersprachenerwerb eine natürliche Sprache voraussetzen, die grundsätzlich bei allen inhaltlichen Unterschieden vom Kind als erste Sprache von Geburt an erworben wird.

1.2. MUTTERSPRACHE UND VERWANDTE BEZEICHNUNGEN

Die Kinderspracherwerbsforschung sowie die Kindersprachenforschung (Pädolinguistik) befassen sich mit dem Erwerb von Sprachen bei Kindern, der mit biologischen, psychologischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsprozessen gekoppelt ist. Nach dem Kriterium der Erwerbsfolge, wie ein Kind Sprachen lernt, ist die Erstsprache die Muttersprache, die in der Fachliteratur mit dem Akronym ‚L1' bezeichnet wird. Die Muttersprache ist nicht unbedingt die Sprache, die das Kind von der leiblichen Mutter lernt. Jede andere Person kann anstelle der Mutter dem Kind seine erste Sprache beibringen.

Mit der gleichen Bedeutung wie Muttersprache werden noch die Bezeichnungen Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache, Ausgangssprache und Herkunftssprache verwendet. Sie alle können verschiedene Konnotationen hervorrufen, die aber ihren synonymen Gebrauch in diversen Kontexten nicht beeinträchtigen. Daher werden wir sie auch synonym verwenden und bei Bedarf die jeweilige Konnotation erwähnen. Dies gilt auch für die sprachlichen Ableitungen wie Muttersprachler und natürlichen Sprecher.

1.3 ZWEITSPRACHE, FREMDSPRACHE, ZIELSPRACHE

Die Bezeichnung ‚Zweitsprache', kurz ‚L2' ist mehrdeutig. Zuerst ist darunter nach dem Kriterium der Erwerbsfolge die erste fremde Sprache zu verstehen, die nach der Muttersprache erworben wird. Nach dem Kriterium der Erwerbsart ist Zweitsprache die Sprache, die man neben der Erstsprache (Muttersprache) in natürlicher Umgebung in der entsprechenden Sprachgemeinschaft ohne Zuhilfenahme von irgendwelchen Lehrmitteln oder schulisch institutionalisiertem Unterricht erwirbt. Nimmt man den Verwendungskontext und die Rolle der Sprache für die soziokulturelle Existenz und die Integration des Individuums in die Gesellschaft als Kriterium, so bedeutet Zweitsprache die Sprache, die man neben der Muttersprache für das normale Funktionieren im alltäglichen Leben am Arbeitsplatz, beim Einkaufen, Arztbesuch, Behördengang oder auf der Straße verwendet. In diesem Sinne hat sich die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache für die ausländischen Mitbürger in Deutschland eingebürgert, wenn sie von Elternhaus aus eine andere Sprache sprechen.

Mit Fremdsprache bezeichnet man jede Sprache, die als weitere Sprache nach oder parallel zu dem Erwerb der Muttersprache im Unterricht oder mit Hilfe anderer Lehrmittel gelernt und im alltäglichen Leben für bestimmte Zwecke und in besonderen Situationen gelegentlich oder selten verwendet wird. Der gelegentliche Gebrauch der Fremdsprache ist als relativ aufzufassen und ziemlich vage zu bestimmen. Dies kann den Übergang von Fremdsprache zu Zweitsprache fließend machen. Für ausländische Studierende, die im deutschsprachigen Raum Germanistik bzw. DaF studieren, gilt Deutsch als Zweitsprache. Absolvieren sie dieses Studium in ihren Heimatländern oder kehren sie nach dem Auslandsstudienaufenthalt heim, so ist Deutsch für sie eine Fremdsprache, die sie zwar beherrschen, aber nur in bestimmten beruflichen oder privaten Situationen gebrauchen. Diese Unterscheidung ist für die Untersuchung des Sprachgefühls von eminenter Bedeutung.

Die Bezeichnung Zweitsprache bzw. L2 wird aber oft in der Fachliteratur allgemein als Oberbegriff für den Erwerb jeder Fremdsprache, ungeachtet der Tatsache, ob es sich um die erste, zweite, dritte usw. Fremdsprache handelt und ob sie in natürlicher Umgebung oder im Schulunterricht erworben wird. Wir werden bei der Analyse des Sprachgefühls jedes Mal, wenn notwendig, erwähnen, welche Bedeutung des Begriffs ‚Zweitsprache' in dem jeweiligen Kontext gemeint ist.

In Opposition zur Ausgangssprache (Muttersprache) des Lernenden steht der Begriff ‚Zielsprache'. Er präzisiert durch die Richtungsangabe die Teilmenge aus der nativen Sprache einer Sprachgemeinschaft, die nach bestimmten Zielen und didaktischen Verfahren im schulischen Unterricht als Fremdsprache zu vermitteln ist. Für die Bestimmung der Zielsprache werden einerseits die Lernermotive und –bedürfnisse berücksichtigt, etwa die Frage, wofür Lernende eventuell später die Fremdsprachenkenntnisse brauchen. Andererseits müssen die Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht den Lerngewohnheiten und –traditionen in der (den) Ausgangssprache(n) der Lernenden Rechnung tragen.

1.4. NATÜRLICHER UND UNTERRICHTSBEGLEITETER ZWEITSPRACHERWERB

Mit der Unterscheidung des Aneignungskontextes der Zweitsprache und der Fremdsprache haben wir die geläufige Bezeichnung des ‚natürlichen' Zweitspracherwerbs als ‚ungesteuerten' Prozess und des ‚unterrichtsbegleiteten' Zweitspracherwerbs als ‚gesteuerten' Prozess. Hierbei wird der Tatsache nicht gerecht, dass in beiden Prozessarten Steuerungsmechanismen, wenn auch unterschiedlich intensiv, vorhanden sind, die den Erwerbsprozess in Gang halten. Sowohl im natürlichen Erwerbsprozess auf der Grundlage der Kommunikation mit den nativen Sprechern der Fremdsprache sowie der Interaktion mit der fremden Kultur und Medien als auch im unterrichtsbegleiteten Zweitspracherwerb kommen häufig Korrekturen und Hinweise auf den richtigen Sprachgebrauch von den Gesprächspartnern vor, die den Lernprozess in Richtung auf die Ausbildung der Sprachkompetenz steuern.

Auch der Lernprozess im Fremdsprachenunterricht ist nicht als ununterbrochen rein gesteuert zu betrachten, wenn wir manche Arbeits- und Sozialformen bei der Interaktion zwischen den Schülern berücksichtigen. So haben z.B. Diskussionen oder Besprechungen in der Gruppen- und Projektarbeit, die in der Fremdsprache stattfinden, viele Züge des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. Daher ist das Oppositionspaar ‚gesteuert/ungesteuert' als wenig geeignet für die Beschreibung der Lernprozesse beim Zweitspracherwerb zu betrachten.

1.5. ZWEISPRACHIGKEIT

Kinder und Erwachsene können mehr als eine Sprache erwerben. Bei der ‚Zweisprachigkeit' (auch ‚Bilinguismus', ‚Bilingualismus' und ‚Bilingualität' genannt) ist der Zeitpunkt vom Erwerbsbeginn der zweiten Sprache für die nähere Bezeichnung des Spracherwerbs determinierend. Bei einem Kind kann im Unterschied zu Erwachsenen der Zweitspracherwerb simultan zum Erstspracherwerb, d.h. in den ersten zwei bis drei Lebensjahren, oder konsekutiv ab dem dritten Lebensjahr erfolgen. Dafür werden unterschiedliche Begriffe verwendet wie ‚doppelte Erstsprachigkeit' und ‚bilingualer Erstspracherwerb', wobei dann von ‚zwei Erstsprachen' oder auch ‚Muttersprachen'! ausgegangen wird. Als Beispiel geben wir die Bezeichnungen von Klein (1984: 27) wieder:

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
1-3 J.	+	-	monolingualer ESE
	+	+	bilingualer ESE
3-4 J. bis Pubertät	+	+	ZSE des Kindes
nach Pubertät	-	+	ZSE des Erwachsenen

Sowohl die Altersgrenze als auch diese Begriffe von Klein wurden kritisiert. Sie gehen von Annahmen aus, die einen minder effizienten Verlauf des erwachsenen Zweitspracherwerbs im Vergleich zum simultanen doppelten Erstspracherwerb des Kleinkindes postulieren. Dies wird mit den Spracheinflüssen begründet, die im sukzessiven Zweitspracherwerb und beim fortschreitenden Alter des Erwerbers verstärkt auf den Erwerbsverlauf wirken, so dass wir im Endeffekt mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache rechnen müssen.

Für die Festlegung des Lebensalters, ab wann man von einem simultanen oder einem sukzessiven Zweitspracherwerb reden kann, werden seit Lenneberg (1967) neurophysiologische Erkenntnisse herangezogen. In der Pubertät sah Lenneberg die ‚kritische Periode', nach der ein erfolgreicher Erstspracherwerb nicht mehr möglich ist, weil die menschliche Sprachlernfähigkeit mehr oder weniger stark abnimmt. Auch innerhalb dieser kritischen Periode hat man kritische Altersabschnitte für den Erwerb bestimmter linguistischer Fähigkeiten (etwa Aussprache, Wortschatz- oder Syntaxerwerb) herausgefunden.

Eine weitere Unterscheidung beim bilingualen Spracherwerb betrifft die mentale Repräsentation der Erst- und der Zweitsprache. Man spricht von einem ‚zusammengesetzten Bilingualismus', wenn zwei Sprachsysteme gleichzeitig erworben werden, so dass sie mental nur durch ein System repräsentiert sind, das variable Komponenten bezüglich beider Sprachen enthält. Dagegen ist beim ‚koordinierten Bilingualismus' die Zweitsprache durch ein unabhängiges System mental repräsentiert. Es entwickelt sich zusätzlich zum System der Erstsprache, das nur teilweise ausgebildet ist (vgl. Abschnitt 8.12).

Eine relvante Begriffsbestimmung des Bilinguismus in Bezug auf Kulturerwerb bietet die Glottodidaktik. Auf Grund der Sprachauffassung als Bestandteil der Kultur beinhaltet die monolinguale kommunikative Kompetenz nach Grucza (1989, 1994) die Sprachkompetenz sowie die Kulturkompetenz, deren Beherrschung graduell zu konzipieren ist. Beim Bilinguismus wird diese kommunikative Kompetenz mit dem Beherrschen von zwei Sprachen erweitert, was eine bikulturelle Kompetenz voraussetzt. Für eine bikommunikative Kompetenz reicht nicht aus, zweitsprachliche Äußerungen zu bilden und zu verstehen, man muss sie auch in ihrem kulturellen Kontext verständlich für den nativen Sprecher gebrauchen können. Daher muss nach Grucza die bilinguale Kompetenz differenziert betrachtet werden, denn sie impliziert nicht in jedem Fall die bikulturelle Kompetenz. So kann man bilingual sein, aber nicht bikulturell, wenn man die Zweitsprache von dem Gesichtspunkt der Kultur der Muttersprache aus verwendet, was nicht selten der Fall ist.

1.6. MEHRSPRACHIGKEIT

Nach funktionalen Kriterien bezeichnet man allgemein als mehrsprachigen Menschen denjenigen, der im Laufe seines Lebens mehr als zwei Sprachen

so gut erlernt hat, dass er in verschiedenen Kommunikationssituationen problemlos ohne Weiteres von der einen Sprache in die andere umschalten kann. Demnach ist jeder Mensch mehrsprachig, der beruflich oder privat Kontakt mit zwei oder mehreren Sprachen außer seiner Muttersprache hat, in denen er sich verständigen kann. Diese allgemeine Definition soll näher spezifiziert werden.

Unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit' (auch ‚Multilingualismus' genannt) versteht man den Erwerb von drei oder mehr Erstsprachen (Muttersprachen), der auch simultan oder zeitversetzt (konsekutiv, sukzessiv) erfolgen kann. Diese Definition kann eine Gleichsprachigkeit zwischen der ersten, zweiten, dritten und weiteren Sprachen suggerieren. Bei der Praxis von mehreren Sprachen ist aber eine Differenzierung im Gebrauch dieser Sprachen nicht zu ignorieren. Nach linguistischen Sprachbeherrschungskriterien unterscheidet man bei bi- und multilingualem Spracherwerb zwischen stärkeren und schwächeren Sprachen. Letztere werden qualitativ und quantitativ von den ersteren dadurch charakterisiert, dass sie weniger grammatisch korrekt sind, gemischtsprachliche Äußerungen enthalten und einen reduzierten Wortschatz aufweisen. Die starke Sprache dominiert: aus ihr wird in die schwächere Sprache transferiert.

Berücksichtigt man bei bilingualen und mehrsprachigen Menschen die Verwendungsbereiche zweier oder mehrerer Sprachen wahlweise in verschiedenen Situationen, so kann man feststellen, dass ihnen der aufgabenspezifische Gebrauch einer Sprache in bestimmten Situationen leichter fällt. Diese Sprache ist für sie dann nach der Rangordnung die Erstsprache und die andere(n) die Zweitsprache, Drittsprache usw. In Funktion zu den gesellschaftspolitischen und sozialen Lebensumständen ergibt sich die ‚Dominanz' bzw. die ‚Nichtdominanz' einer Sprache für einen bestimmten Anwendungsbereich. Bei bilingualen und mehrsprachigen Menschen ist dieses Dominanzverhältnis in ihrer alltäglichen Sprachpraxis variabel, je nach Veränderung der Umstände und dem Beherrschungsgrad der jeweiligen Sprache.

In den Bildungssystemen wird die Mehrsprachigkeit weltweit mit verschiedenen Methoden und Mitteln gefördert. Man unterscheidet sie konzeptuell von der Vielsprachigkeit, die neben der Koexistenz mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft auch die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen umfasst. Die Diversifikation des Fremdsprachenangebots in den Bildungsanstalten, um etwa das Monopol des Englischen als ‚Lingua franca' zu brechen, fällt unter diesen Begriff. Im Unterschied zu Vielsprachigkeit definiert der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001: 17) das Konzept der Mehrsprachigkeit wie folgt:

> Mehrsprachigkeit betont jedoch die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine

> kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannten Sprache verfasst wurde;...

Näher betrachtet geht dieses Konzept von der muttersprachlichen Kompetenz aus, die durch den Fremdsprachenerwerb erweitert wird. Zunächst erwirbt der Mensch die Grundlage der Sprachkompetenz im Elternhaus, die in den Sozialisationsprozessen und den kulturellen Kontexten in der Gesellschaft erweitert wird. Dazu gehört u.a. die Fähigkeit mit Dialekten und Sprachvarietäten der Muttersprache rezeptiv und produktiv umzugehen. Dadurch wird ‚das primäre Sprachgefühl' ausgebildet. Der Erwerb fremder Sprachen wird als ein Teil dieser kommunikativen Kompetenz betrachtet, insofern als Sprachen und Kulturen im mentalen Bereich gemeinsam gespeichert sind. Kennzeichnend für diese kommunikative Kompetenz ist das Zusammenwirken aller Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen, die der Sprachbenutzer besitzt und auf die er zurückgreifen kann.

Das Zusammenwirken der mutter- und fremdsprachlichen Kenntnisse scheint nach dieser Auffassung von Mehrsprachigkeit selbstverständlich und autoregulativ zu sein, da die Sprachen in Beziehung zueinander stehen und miteinander interagieren. In diesem Sinne kann ein mehrsprachiger Mensch einen Text in einer unbekannten Sprache verstehen, wenn er etwa Wörter aus dem Vorrat an Internationalismen, wenn auch in neuer Gestalt, erkennt. In der Extension wird Mehrsprachigkeit verstanden als die kommunikative Fähigkeit ohne Sprachmittler, wobei das linguistische Wissen in allen Sprachen eingebracht und mit paralinguistischen Mitteln unterstützt wird. Dieses linguistische Wissen beinhaltet das Experimentieren mit Ausdrucksformen der verschiedenen Sprachen und Dialekten.

> Auch wenn kein Sprachmittler zur Verfügung steht, können solche [mehrsprachigen] Menschen trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren, indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen. (ebd.)

Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit ist oberflächlich und setzt den Erfolg einer Handlungssituation mit der sprachlichen kommunikativen Kompetenz gleich. Dabei ist sprachliches Verhalten im Kontext der Handlungssituation nur eine Kom-

ponente aus mehreren, die nicht unbedingt für den Erfolg der Handlung determinierend sein muss. Als Beispiel nehmen wir die armen Kinder in einem Urlaubsland der dritten Welt, die Souvenirs an die Touristen verkaufen. Diese Kinder beherrschen von einigen Fremdsprachen ein paar Brocken zur Bezeichnung der Waren und Zahlen für Preisangabe, um ihr Brot zu verdienen. Sie können keine Sätze bilden und kein Gespräch führen. In ihrem Fall kann man nicht einmal von Radebrechen reden, geschweige denn von einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz. Sie bringen aber ihre Souvenirs an den Mann, oft mühelos. Der Erfolg ihrer Handlung kann demnach nicht von den ‚Sprachbrocken' determiniert sein. Als mehrsprachige Menschen kann man sie nicht bezeichnen. Dazu gehört eine gewisse fremdsprachliche kommunikative Kompetenz, die nicht nur an dem Erfolg der Handlung, sondern auch an dem korrekten und angemessenen Gebrauch der sprachlichen Mittel gemessen wird.

1.7. HALBSPRACHIGKEIT

Das Phänomen der Halbsprachigkeit (auch ‚Semilingualismus' genannt) bezieht man auf den Sprachbeherrschungsgrad bei der Zwei- und Mehrsprachigkeit, der mit Folgen für die kognitiven Fähigkeiten verbunden sein kann. Zwei Hypothesen von Toukomaa/Skutnabb-Kangas (1977) erklären den Einfluss vom Erst- und Zweitspracherwerb, die Schwellenhypothese und die Interdependenzhypothese. Nach der Schwellenhypothese ist auf einer ersten niedrigen Schwelle im Falle von mangelhafter Beherrschung der Erst- und Zweitsprache mit einer doppelten Halbsprachigkeit zu rechnen, die für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und für bessere Schulleistungen eines Kindes hinderlich ist. Das hat man bei Migrantenkindern in Deutschland beobachtet, die ihre Muttersprache noch nicht beherrschen und sich oft in gemischtsprachlichen Gruppen aufhalten. Daraus schließt man, dass ihr Zweitspracherwerb die Entwicklung ihres natürlichen Erstspracherwerbs stört, den man durch Förderunterricht zu unterstützen versucht.

Eine ausgeglichene (oder additive) Zweisprachigkeit ist nach der Schwellenhypothese auf einer oberen Schwelle festzustellen, wenn in der Erst- und der Zweitsprache hohe Kompetenzen gleichermaßen entwickelt sind. In diesem Fall haben wir einen gegenseitigen positiven Einfluss beider Sprachen, der sich wiederum auf den Wissenserwerb und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten positiv auswirkt. Schüler mit einem Sprachbeherrschungsgrad oberhalb dieser Schwelle haben Lernerfolg und bringen hohe schulische Leistungen. Sie können nach der Interdependenzhypothese das in einer Sprache erworbene fachliche Wissen auf die andere Sprache mit Lerngewinn übertragen. Die Normalfälle bewegen sich zwischen der unteren und oberen Schwelle. Hier ist in der Regel die Erstsprache einigermaßen etwas besser als die Zweitsprache entwickelt, so dass dies keine wesentlichen Nachteile für die Lernsituation und –leistung darstellt.

trad.indb 20 2009-09-04 13:37:27

1.8. ATTRITION

Mit dem Begriff der Attrition bezeichnet man das allmähliche Vergessen einer Sprache in Bezug auf das sprechende Individuum. Dagegen bezeichnet der Begriff ‚Sprachverlust' den Verlust einer Sprache in der ganzen Sprachgemeinschaft. Attrition als allmähliches Verlernen einer Sprache kann von der Schwierigkeit der Wortfindung bis zum völligen Verlust der grammatischen Formen und Strukturen und des Sprachsystems führen. Dies ist auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Zunächst ist im Normalfall beim gesunden Menschen der Mangel an Sprachpraxis die Hauptursache der Attrition. In Folge einer Gehirnverletzung oder Trauma kann von einer pathologischen Attrition die Rede sein. Zwischen beiden Fällen können individuell bedingte Faktoren wie Alterungsprozesse die Ursache für Attrition sein.

Die Gefahr der Attrition besteht vor allem dann, wenn eine Sprache nur teilweise beherrscht und längere Zeit nicht mehr praktiziert wurde. Das gilt gleichermaßen für Mutter- und Fremdsprachen. Kinder, die ihre Muttersprache bis zur Einschulung in ihrem Heimatland zum größten Teil beherrscht haben, können sie verlernen, wenn sie in einer anderen Sprachgemeinschaft aufwachsen und den Kontakt zu ihr verlieren. Eine derartige totale Attrition der Muttersprache soll theoretisch nicht mehr möglich sein, wenn die Erstsprache bis zur Adoleszenz gesprochen (und eventuell geschrieben) wurde. Das System der Erstsprache ist dann im Gehirn so fest kodiert, dass eher pathologische Attrition und keine umweltbedingte in Betracht kommen kann. Auch Erwachsene, die eine Fremdsprache in der entsprechenden Sprachgemeinschaft teilweise beherrscht haben, können diese Sprache vergessen, wenn sie in eine andere Sprachgemeinschaft kommen, ihre Sprache lernen und keinen Kontakt mehr zur ersten Fremdsprache haben.

2. DIE FRÜHEN BERÜHRUNGSKONTAKTE MIT DER MUTTERSPRACHE UND DER EINSTIEG IN DEN ERSTSPRACHERWERB

2.1. EIN GESPÜR FÜR DIE MUTTERSPRACHE

Von der Mutter stammt die Sprache. Das spürt jeder Mensch, bevor er zur Welt kommt. So findet der Urkontakt eines Menschen mit der ersten natürlichen Sprache im Mutterleib in den letzten drei Monaten vor der Geburt statt. Beim Menschenkeimling im sechsten/siebten Monat der Schwangerschaft ist das Innenohr so weit entwickelt, dass er auf akustische Reize mit einem Lidschlag reagiert. Dies belegen Untersuchungen auf dem Gebiet der prä- und perinatalen Medizin und Psychologie. Diese Reize kommen von innen und von außen und werden jedes Mal vernommen. Von innen wird die Stimme der Mutter über das Mitschwingen des Knochenskeletts wahrgenommen, und von außen die Stimme der Menschen in der nahen Umgebung der Mutter und zwar über die Bauchdecke durch die Leitungsfähigkeit des Fruchtwassers. Vor allem die Stimme der Mutter wird sich das Ungeborene auf diesem Wege merken und einprägen, wenn auch diese im Uterus anders klingt als nach der Geburt. Physikalisch ist die Übertragung der Schallwellen durch Fruchtwasser und im Luftraum qualitätsmäßig sehr unterschiedlich. Dieses Einprägen der Mutterstimme kann ein Leben lang anhalten, wenn die leibliche Mutter ihr Kind großzieht.

Das Ungeborene spürt die Sprache seiner Mutter, ohne ihre Worte verstehen zu können. Man nimmt an, dass es für sich die parasprachlichen Mittel wie Tonhöhe, Rhythmus, Klangfarbe usw. auf irgendeine Weise interpretiert, die mit der Stimmungslage der Mutter (Aufregung, Ruhe, Liebe, Zorn usw.) korreliert. Diese Stimmungslage, die physiologisch mit Veränderungen im Hormonspiegel der Mutter eng verbunden ist, überträgt sich u.a. über die Blutversorgung auf das Ungeborene, so dass es die Stimmungsschwankungen mit registriert. So vermischen sich in den akustischen Reizen, die es von innen wahrnimmt, die Stimme, die Sprache und die Gefühle der Mutter. Das Ungeborene vernimmt sie als Einheit. Ein Gespür für die Muttersprache bahnt sich an.

Bei Neugeborenen konnte man feststellen:

— Sie unterscheiden die Stimme der Mutter von anderen Stimmen.
— Sie unterscheiden die Sprache der Mutter von anderen Sprachen.

— Sie unterscheiden Texte, die ihnen während der Schwangerschaft vorgelesen wurden von anderen Texten. (Butzkamm 2004: 8)

Die Bindung des Neugeborenen an seine Mutter ist vielseitig. Sie manifestiert sich hier in seinem Gedächtnis über ihre Stimme und ihre Sprache. Durch sein Unterscheidungsvermögen gewinnt sein Gespür für die Muttersprache allmählich konkrete Gestalt, die mit ihm wächst und es sein Leben lang begleitet. Behalten, Erinnern und Unterscheiden sind die Voraussetzungen für jeden Spracherwerb. Diese unabdingbare Lernfähigkeit ist artspezifisch und dem Menschen angeboren. Was man daraus macht, wird von dem Milieu und der Atmosphäre abhängen, in denen sich die Beziehungen zwischen dem Neugeborenen und den Bezugspersonen seiner Umgebung entwickeln. Säuglinge leben und gedeihen nicht nur mit der (Mutter-)Milch sondern auch mit der liebevollen Fürsorge der Eltern und anderer Personen, von denen sie mehr als nur eine Sprache erwerben können.

2.2. AUF DEM WEG ZUM MUTTERSPRACHERWERB

Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind, die im Uterus ihren Anfang hat, entfaltet sich nach der Geburt mit all ihren verbalen und nonverbalen Komponenten. Sie ist für die körperliche, geistige, psychische und soziale Entwicklung des Kleinkindes sehr determinierend, besonders in den ersten zwei Lebensjahren, in denen sich das Schoßkind individuell an seine Eltern bindet. Es müssen dabei nicht unbedingt die leiblichen Eltern sein. Mutter für das Kleinkind ist die Hauptbezugsperson, die seine vielfältigen und elementaren Bedürfnisse befriedigt, wie etwa Stillen, Streicheln, Baden, Wickeln, Trösten usw. Ihre Sprache wird es lernen und in ihr aufwachsen. Dass diese Hauptbezugsperson nicht unbedingt die leibliche Mutter sein muss, die möglicherweise eine andere Sprache spricht, spielt überhaupt keine Rolle. So ist das Muttersein als eine von der Hauptbezugsperson übernommene, von der sozialen Umwelt zugeschriebene und vom Kleinkind erwartete und akzeptierte Rolle in den Eltern-Kind-Beziehungen und –interaktion zu begreifen. Die Sprache dieser Mutter ist das Hauptverständigungsmittel in dieser Interaktion und wird im Allgemeinen als Muttersprache bezeichnet (vgl. Butzkamm 2004: 18).

Bis ein Kind in der Muttersprache seine ersten, vollständigen, verständlichen und für einen fremden Erwachsenen wohlgeformten Sätze bauen und artikulieren kann, vergehen einige Jahre der intensiven Beschäftigung mit dieser Sprache. Diesen Erstspracherwerb kann man aber nicht vom Kontext der biologischen und psychischen Gesamtentwicklung des Kindes losgelöst betrachten. Spracherwerb ist ein untrennbarer Bestandteil im vielfältigen menschlichen Reifungsprozess. Mit Hilfe der Sprache wird man zum sozialen Menschen. Und man kann als Erwachsener friedlich und glücklich leben, wenn man weiß, die

erworbene Sprache zu diesem Zweck zu gebrauchen. Das lernt ein Kind in der Interaktion mit seiner Mutter und den wenigen anderen Bezugspersonen, die es liebevoll, verlässlich und fürsorglich betreuen.

Genau wie jeder andere Prozess braucht der Muttersprachererwerb seine Zeit, denn er hängt eng mit der biologischen und psychischen Entwicklung des Kindes zusammen. Zunächst müssen sich die Sinne nach der Geburt so weit entwickeln, dass sie ihre Funktionen voll übernehmen können. Erst nach drei bis fünf Wochen kann das Neugeborene das Gesicht seiner Mutter von anderen Gesichtern unterscheiden und erkennen, weil es etwa dann richtig zu sehen vermag. Für die Artikulation der Laute in der Muttersprache wird es schon über ein Jahr dauern, bis der Sprechapparat bzw. Stimmtrakt des Kleinkindes so weit gereift ist. Es muss auch vorher für das Kleinkind Dinge in der Umwelt greifbar und fassbar sein, damit es sie begreifen und benennen kann.

Nur der intensive Kontakt mit der Mutter und den Bezugspersonen ermöglicht dem Kleinkind schrittweise das Kennenlernen seiner Umwelt. Die zunächst sprachlich einseitige Kommunikation der Eltern in kindgerechter Weise unterstützt den Prozess der Gewöhnung an die Dinge der Welt, lässt das Kleinkind ihre Beständigkeit erfahren und bewirkt somit sein Wohlbefinden und Zurechtfinden im Umgang mit ihnen. All das Anfassen, Greifen, Hantieren und Spielen mit den Objekten der Umwelt sowie das Beobachten ihrer Reaktionen bereitet dem Kleinkind den Weg für ihre Aufnahme in die zu erwerbende Sprache vor. Und es wird auf die liebevolle Zuwendung, die immerwährende Geduld der Eltern bei der Weltentdeckung und der sprachlichen Erziehung und auf ihren Zuspruch ankommen, wie bequem, adäquat und störungsfrei das Kleinkind seine erste Sprache erwirbt.

2.3. INITIATION DER ELTERN-KIND-KOMMUNIKATION: AXIOME

Ein Kind kommt auf die Welt und befindet sich umgeben von Personen, die auf jeden Schrei und auf jede Bewegung von ihm reagieren und es liebevoll umsorgen. Von diesen Personen ist ihm die leibliche Mutter naturgemäß am nächsten. Bei ihr findet es Trost, Zuversicht und Zuflucht. Ihre ständige Anwesenheit und Nähe lässt beim Neugeborenen eine starke emotionale Bindung an sie entstehen, die die Kommunikationsabläufe regiert und ihnen einen Sinn verleiht. Der Personenkreis, auf den sich das Neugeborene fixiert, kann sich auf den Vater, die Großeltern, die Geschwister, die Tante(n), die Nachbarin oder auch Amme bzw. Säuglingspflegeperson erstrecken, wenn diese ständig verfügbar, vertrauenswürdig und zuverlässig sind. Das Neugeborene kann drei bis vier Bezugspersonen verkraften, die neben und anstelle der Mutter die Dauerbetreuung und die Kommunikation bei all seinen Bedürfnissen aufrechterhalten. Es kann mit ihnen emotionale Bindung eingehen, die sehr positiv auf die Ausbildung

seiner Intelligenz und die Entdeckung der Welt wirken. Diese Weltentdeckung wird mit der Zeit in die Sprache aufgenommen und verarbeitet.

Die Kommunikation des Neugeborenen mit seinen Bezugspersonen in den ersten Lebensmonaten, die als primordiales Vorstadium zum Erstspracherwerb zu betrachten ist, kann man nach den Axiomen von Paul Watzlawick (1969) darstellen.

1. ‚MAN KANN NICHT NICHT KOMMUNIZIEREN'

Jede Mutter hütet ihren Säugling wie ihren Augapfel. Sie nimmt mit Aufmerksamkeit wahr, wie es sich verhält und versucht passend darauf zu reagieren. Ob er gähnt, sich steckt, mit den Händen fuchtelt, den Kopf dreht oder hebt, strampelt, weint, schreit, lächelt, am Daumen lutscht oder einfach Laute von sich gibt, wird dies richtig von der Mutter interpretiert und mit entsprechender Fürsorge behandelt. Hierbei initiiert die Gestik und Mimik des Säuglings die Handlungsabläufe und die Kommunikation mit der Mutter. Diese Kommunikation findet zunächst für die Mutter verbal einseitig statt.

Dass die Lautsignale als Vorstufe zur Lautentwicklung und zur Wortartikulation in der verbalen Kommunikation zu deuten sind, hat Hassenstein (1987: 48f.) in fünf Kategorien geordnet, die scheinbar allen Säuglingen angeboren sind:

— der Kontaktlaut: ein kurzer Laut, der nach dem Aufwachen aus dem Schlaf geäußert wird. Er gilt als Meldezeichen, wobei der Säugling eine Antwort von der Bezugsperson erwartet, denn er will nicht allein bleiben. Kommt diese Antwort mit der gewohnten Stimme nicht, fängt er an zu schreien;
— der Unmutslaut: Einzellaute in rhythmischer Folge, um ein Unbehagen auszudrücken;
— der Schlaflaut: ein wohlklingender Laut bei Veränderung der Schlaflage, der in unregelmäßigen Zeitabständen geäußert wird und den ruhigen Schlaf des Säuglings bedeutet;
— der Trinklaut: ein Laut, der im Saugrhythmus des Trinkens geäußert wird und den richtigen Zufluss der Milch vor allem von der Brust signalisiert;
— der Wohligkeitslaut: ein kurzer Laut, der die Zufriedenheit des Säuglings zum Ausdruck bringt, wenn er satt ist und sich geborgen fühlt.

Auch wenn all diese Laute sich nicht von allen Müttern haben bestätigen lassen (vgl. Butzkamm 2004: 56), bleibt ihre Bedeutung den Müttern vorbehalten. Man kann annehmen, dass es unter den Säuglingen eine gewisse Lautaktivität gibt, die immer unter Umständen so zu deuten ist, dass die Kommunikation aufrechterhalten bleibt. Hierbei kommt der Mutter die Rolle der wahren und perfekten Dolmetscherin ihres Kindes zu, an die sich die Bezugspersonen wenden, wenn sie das Verhalten des Säuglings nicht mehr so richtig zu interpretieren

vermögen, dass er befriedigt wird und alle mit ihm zufrieden sind. Die Mutter hat die passenden Reaktionen auf ihr Kind nicht genetisch vorprogrammiert, sie erarbeitet sie durch freudiges Experimentieren zum Wohl ihres Kindes und wendet sie bei wiederkehrenden ähnlichen und analogen Situationen an. Die gewohnten Handlungsschemata und –abläufe erleichtern die Kommunikation zwischen Mutter und Kind und machen sie verständlicher.

2. ‚BEZIEHUNG BESTIMMT INHALTLICHE BEDEUTUNG'

In der Eltern-Kind-Kommunikation in den ersten zwei Lebensjahren kommt es nicht nur auf den sachlichen Gehalt an, sondern auch auf den Beziehungsaspekt zwischen den Kommunikationspartnern. Die starke Bindung der Kleinkinder an die Bezugspersonen schafft ein Gefühl der Geborgenheit, das für die körperliche und geistige Entwicklung eine absolute Notwendigkeit ist. Körperlich gesund aufwachsen wird das Kleinkind, wenn seine Kommunikation mit den Eltern dermaßen erfolgt, dass seine Bedürfnisse zu seiner Zufriedenheit befriedigt sind. Geistig wird es sich entwickeln, wenn es die nötige Nestwärme erfährt und sich zu dieser Kleingruppe der Bezugspersonen zugehörig fühlt. Dieses Zugehörigkeitsgefühl vermittelt ihm die Verlässlichkeit auf diese Personen immer und überall, was eben bewirkt, dass sich sein Verlassenheitsangstgefühl stark reduziert. Es wird sich bei all den Versuchen die Welt zu erkunden sicher fühlen, um die allgegenwärtige Sprache der vertrauten Personen in sein Kommunikationsverhalten aufzunehmen und zu erwerben. Seine Lernfähigkeit wird dadurch gefördert.

Beim Beziehungsaspekt in der Eltern-Kind-Kommunikation spielt die Empathie eine bedeutende Rolle. Die Bezugspersonen und vor allem die Mutter versuchen sich in die Lage des Kleinkindes zu versetzen, in seine Welt zu dringen, um sein Verhalten zu interpretieren und adäquat darauf zu reagieren. Beim Kleinkind, das zum sozialen Individuum heranwächst, entwickelt sich zunächst das Selbsterkennen, bevor sich sein Einfühlungsvermögen bemerkbar macht. Etwa im Alter von 15 Monaten bis zwei Jahren wird es das eigene Spiegelbild erkennen, mit dem eigenen Namen und mit ‚ich' verbinden (vgl. Butzkamm 2004: 21). Diese ist die Voraussetzung in der geistigen Entwicklung, um sich selbst wahrzunehmen und von anderen Personen zu unterscheiden. Erst wenn ein Kleinkind gewisses Bewusstsein über seine Gefühle erlangt, wird es die Gefühle anderer Menschen wahrnehmen können und Empathie zeigen. So unterstützt die starke emotionale Bindung die Kommunikation in den Eltern-Kind-Beziehungen und hilft dem Kleinkind bei seinen Bemühungen die Sprache zu erwerben.

3. ‚INTERPUNKTION BEDINGT KOMMUNIKATIONSABLAUF'

Erwachsene beherrschen in der Regel und vor allem in intrakulturellen Situationen den intakten Kommunikationsablauf. Sie kennen sich in der Reihenfolge

der Sprechhandlungen aus und wissen, wie die Kommunikation unter den Partnern sequenziert wird. Wie man ein Gespräch beginnt, wie man sich abwechselt und was zum Schluss gesagt werden darf, ist bei Erwachsenen reine Gewohnheit in der Kommunikationspraxis, über die man nicht besonders oder gar nicht reflektiert.

Die Gewohnheit der Sequenzierung in der Kommunikation lernt ein Kleinkind von Natur aus, bevor es mit der Wortartikulation beginnt. Mit seinen Lautäußerungen, seinen Bewegungen, seinen Blicken, seinem Weinen usw. nimmt es Kommunikation mit der Mutter bzw. der Bezugsperson auf. Diese wird darauf reagieren und angemessen handeln, dass es befriedigt wird und sich wohlfühlt. Und sie wird so lange versuchen, bis sie diesen Zustand erreicht. Manchmal reicht es nicht, es zu stillen, wenn es weint. Mit streicheln oder ein Liedchen singen kann sie Abhilfe schaffen. Auch wenn es lallt, wird dies als ein Kommunikationsbedürfnis insofern gedeutet, als es derzeit nach Unterhaltung verlangt.

Das geregelte Abwechseln der Handlungen in der Kommunikation entwickelt beim Kleinkind das Partnerschaftsgefühl in dieser Gemeinschaft, in der es als Wesen eingebunden ist. Über die Empfindungen seines Körpers und über das eigene Körperhandeln bildet sich allmählich sein Ichgefühl. Und wenn es sich selbst als ‚Ich' zu verstehen vermag, dann kann es den Partner auch so begreifen und sich mit ihm vereinen. Dank der Kommunikationsabläufe entwickelt es soziale Fähigkeiten in der Gemeinschaft, zu der es gehört. Es versteht die Mutter und Bezugspersonen einfach besser. Es kann z.B. aus ihrer Mimik ablesen, ob sie etwa böse sind. Und es wird sich so anstellen, bis es herausbekommt, wie es mit seinem Verhalten auf sie einwirken kann.

4. ‚MENSCHLICHE KOMMUNIKATION VOLLZIEHT SICH DIGITAL UND ANALOG'

In der Eltern-Kind-Kommunikation in den ersten Lebensjahren, bevor das Kleinkind zu sprechen beginnt, differieren die Kommunikationsmedien der Partner. Die Eltern sind in der Kommunikationssituation dem Kleinkind überlegen. Ihre Kommunikation vollzieht sich gleichzeitig digital und analog. Digital, weil sie der Sprache mächtig sind. Sie können Wörter kombinieren und beliebig Sätze bilden, die bestimmte Bedeutungen tragen und einen Sinn haben. Die parallele Benutzung der nonverbalen Ausdrucksmittel (der Kategorien wie Kinesik, Gestik, Mimik, Haptik, Blick, Körperhaltung, Proxemik) macht ihre Kommunikation analog. Beim Kleinkind ist sie nur analog.

Dass die Medien der Kommunikation unter den Partnern nicht gleich gewichtet sind, stellt kein Hindernis dar. Es ist nicht verwunderlich, wie es den Eltern gelingt, ihr Kleinkind zu verstehen. Die Übersetzbarkeit der analogen in die digitale Modalität als kritische Stelle der Kommunikation fällt ihnen leicht. Indem sie mit Fingerspitzengefühl und viel Einfühlungsvermögen die Überlegen-

heit in der Kommunikation als Führungsrolle wahrnehmen, versuchen sie sich in die Lage des Kleinkindes zu versetzen und seine Bedürfnisse und Verhalten beim Gespräch mit ihm zu versprachlichen.

Die Eltern spielen ihre Führungsrolle so perfekt, als würde das Kind selbst zur Sprache bringen, was es bewegt. ‚Was tut dir weh, mein Kleiner. Vielleicht hast du Blähungen oder brauchst du bei einem kleinen Spaziergang etwas frische Luft zu schnappen. Nein, ich weiß, was dir fehlt...' Oder wie die Mutter das Lächeln seines Säuglings bei der Heimkehr des Vaters interpretiert: ‚Na, du freust dich wohl, Papa ist wieder da!'. Und eben diese Freude kann das Kleinkind nicht verheimlichen, wenn es ein vertrautes und vertrauenswürdiges Gesicht wiedererkennt. Dadurch, dass die Elternsprache kindgerecht formuliert wird, wird sich das Kleinkind die sprachlichen Muster allmählich aneignen. Aus seiner analogen Kommunikation wird sich die digitale entwickeln.

5. ‚KOMMUNIKATIONSABLÄUFE SIND ENTWEDER SYMMETRISCH ODER KOMPLEMENTÄR'

Symmetrie und Komplementarität betreffen die Beziehung der Kommunikationspartner und die Arten der Wechselseitigkeit. Es geht dabei um die Gleichheit bzw. Ungleichheit der Verteilung der Handlungsmöglichkeiten im Kommunikationsablauf. Bezogen auf die Eltern-Kind-Beziehung könnte man auf den ersten Blick meinen, es handle sich hier eindeutig um komplementäre Kommunikationsabläufe, da die Eltern entsprechend ihrer Führungsrolle die dominante Position haben. Das geschieht aber auf Grund eines Einverständnisses der Partner, die am Anfang von Natur aus mit ungleichen Mitteln ausgestattet sind. Die Eltern sind der Sprache mächtig und kennen sich in der Welt aus. Das Neugeborene muss erst die Welt kennen lernen und die Sprache erwerben.

Nun ist aber die Frage berechtigt, ob die Eltern ihre überlegene Stellung bewusst steuern und ob sie damit in der Kommunikation den gewünschten Erfolg erzielen. Wenn wir daran denken, dass das Kleinkind mit seinem Verhalten und seinen Gemütsschwankungen die Kommunikation provoziert, initiiert und so lange in Gang hält, bis es vollkommen zufrieden ist, dann wird man schon meinen, dass es die dominante Position behält, zumal es sich stets in der Sequenzierung der Kommunikation übt. Die Eltern bekommen es nicht selten zu spüren. Und nur kraft ihrer Geduld in der Erziehungskunst lassen sie es oft gewähren.

So kann man nicht endgültig entscheiden, ob die Kommunikationsabläufe in der Eltern-Kind-Beziehung komplementär oder symmetrisch sind. Dies wird nicht zuletzt vom Erziehungsstil abhängen. Bei autoritärer Erziehung kann man die Komplementarität bei Dominanz der Eltern erwarten, während beim partnerschaftlichen Erziehungsstil eher die Symmetrie zu beobachten ist, wobei die Eltern freien Raum für die Entfaltung der Persönlichkeit des Kleinkindes lassen, das sie voll respektieren und wie sich selbst behandeln.

trad.indb 28 2009-09-04 13:37:28

2.4. HÖREN VOR SPRECHEN

Die vor der Geburt gegebene Hörfähigkeit entwickelt sich gleich weiter nach der Geburt. Es beginnt mit dem Kopfdrehen des Neugeborenen, um die Stimme der Mutter bzw. den Schall zu orten (vgl. Butzkamm 2004: 43). Allmählich lernt es unterscheiden, wie die Laute realisiert werden. Im ersten Lebensjahr prägen sich im Gehirn des Kleinkindes die Laute der Muttersprache ein. Dies geschieht nach dem Prinzip der kategoriellen Wahrnehmung, die genetisch vorgegeben ist. Sie entwickelt sich in der Lallphase und kann sich auch darüber hinaus erstrecken. Sie betrifft aber nur bestimmte konsonantische Unterschiede wie Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit und nur in bestimmten Silbenpositionen, deren Zahl mit der Zeit zunimmt. Vokalische Unterschiede werden dagegen weder bei Kleinkindern noch bei Erwachsenen kategoriell wahrgenommen (vgl. Wode 1993: 125ff.). Die Feinunterschiede werden nicht beachtet und einfach überhört. Somit wird das Gehirn des Kleinkindes auf die Klangwelt seiner Muttersprache eingestellt. Die so fest markierten Gedächtnisspuren bilden die Grundlage für weiteres Lernen. Dies gilt auch für den Erwerb weiterer Sprachen. In Bezug auf die einwandfreie Aufnahme der Klangwelt einer Sprache und später auf die akzentfreie Artikulation in derselben ist das Alter beim Lernbeginn der entscheidende Hauptfaktor.

Aus dieser grundlegenden Fähigkeit der Kleinkinder, Laute beim Hören zu unterscheiden, entwickelt sich in der Interaktion mit den Bezugspersonen in den verschiedenen Situationen die Bedeutungszuordnung zu den Wörtern und das Belegen der Äußerungen mit Sinn. Dabei werden die komplexen sprachlichen Strukturen nicht nur lautlich erfasst, sondern auch morphosyntaktisch. Dies geschieht beim Kleinkind eher unbewusst. Es gilt das Verstehen vor dem Sprechen. Dies folgt dem Axiom bei jedem Spracherwerb, das die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten vor den produktiven postuliert. Ähnlich wie das Kleinkind verfügt später der Erwachsene in seiner Sprachkompetenz über eine evident große Verstehenskapazität beim Hören und Lesen. Verhältnismäßig sind aber seine produktiven Fertigkeiten geringer. Nicht jeder, der seine Muttersprache beherrscht, kann einen Artikel verfassen oder einen Roman schreiben.

2.5. VON LAUTSIGNALEN ZU WORTARTIKULATION

Neugeborene beginnen zwischen der dritten und der achten Woche zu lallen, will sagen zu vokalisieren. Diese Lallphase dauert Monate, bis das erste Wort artikuliert wird. Veränderungen im Lallen während dieser Phase können die Eltern feststellen und bestätigen. Anfangs ist das Lallen kurz, wobei das Vokalische dominiert. Später wird es länger und weist verstärkt konsonantische Elemente auf. Manche Kleinkinder hören mit dem Lallen ca. drei Wochen vor der Artikulation des ersten Wortes auf, andere lallen weiter nach den ersten

Wörtern. Obwohl es über die Funktion des Lallens in Bezug auf die anschließende sprachliche Entwicklung verschiedene gegensätzliche Deutungsansätze gibt, bleibt die Rolle des Lallens in der gesamten Entwicklung der Kleinkinder unbestritten, die in der Familie unter normalen Bedingungen aufwachsen. Bei Heimkindern hat man festgestellt, dass sie weniger lallen und Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung aufweisen (vgl. Wode 1993: 123f.; Butzkamm 2004: 20).

Beim Neugeborenen entwickelt sich anatomisch der Sprechapparat zwischen dem dritten und dem sechsten Monat. Der Kehlkopf senkt sich ab und die Hohlräume bilden sich im oberen Stimmtrakt. Das sind eben u.a. die biologischen Voraussetzungen, um Vokale und Konsonanten artikulieren zu können. Man spricht dann vom Silbenalter zwischen dem fünften und elften Lebensmonat, das der Lallphase entspricht. In diesem Alter probiert das Baby im Spiel und mit viel Spaß aus, was es mit seinem Sprechapparat hervorbringen und auch zu hören bekommen kann. Sein Unterscheidungsvermögen zwischen Vokalen und Konsonanten dank der sich weiter entwickelnden kategoriellen Schallwahrnehmung wird von den Eltern unterstützt und verstärkt, indem sie beim Sprechen klar und deutlich ihre Äußerungen segmentieren, die Silben trennen und die Vokale betonen und hervorheben.

Die Erwerbsfolge des Lautsystems einer natürlichen Sprache hat man biomechanisch nach dem Reifungsstand des Sprechapparates erklären und nachvollziehen können. Die erste Silbenartikulation geschieht nach dem Prinzip des maximalen Kontrastes bei Öffnung und Schließung des Mundes. Bei den Konsonanten /p/ und /m/ sind die Lippen fest geschlossen. Wenn sie sich voll öffnen, wird der /a/-Vokal realisiert. So ist dann die Silbe ‚pa' bzw. ‚ma' als erste Silbe beim Kleinkind zu hören, die bei Verdopplung das Wort ‚papa' bzw. ‚mama' ergibt, worauf sich die Eltern riesig freuen. Sie registrieren dieses Wort als Dankbarkeit für ihre Anstrengungen, ihrem Kleinkind die Sprache beizubringen.

Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres fällt beim Kleinkind das erste bedeutungstragende Wort. Hierbei kann man bei normaler Sprechentwicklung des Kleinkindes keinen genauen Zeitpunkt für den Übergang von der Lallphase zur Artikulation des ersten Wortes feststellen. Bei einem kommt es im elften Lebensmonat und bei einem anderen lässt es bis gegen Ende des zweiten Lebensjahres auf sich warten. Ebenso besteht keine Regel, wann, wie schnell und wie viele neue Wörter dann folgen. Es hängt nicht zuletzt davon ab, ob das Kleinkind sich geschwätzig oder wortkarg weiter entwickelt. Aus der Artikulation einer Silbenverdopplung wie ‚mama' bildet sich bald eine Silbenkette ‚mamamama'. So prägen sich Kleinkinder die besondere Klangart der Laute in ihrer Muttersprache ein. Fest steht aber, dass Kleinkinder bei einem Durchschnittsalter von 10,5 Monaten 10 Wörter und von 13,2 Monaten 50 Wörter verstehen, während sie erst bei einem Durchschnittsalter von 15,1 Monaten die ersten 10 Wörter und von 19,6 Monaten die ersten 50 Wörter produzieren. Daraus schließt man,

trad.indb 30 2009-09-04 13:37:28

dass die Wörter einige Zeit im Bereich des passiven Wortschatzes verweilen, bis sie aktiv gebraucht werden. Diese ‚passive Verstehensphase' wird als ‚Inkubationszeit' bezeichnet (vgl. Bleyhl 1997: 229, 233).

Der Erwerb des Lautsystems schreitet dann voran nach dem Schwierigkeitsgrad in der Artikulation, der in jeder Sprache anders beurteilt und wahrgenommen wird. So sind etwa für das Französische die Nasallaute und für das Arabische die Kehlkopflaute, die schwierig zu artikulieren sind. Nicht nur Kleinkinder müssen sich damit beim Erwerb ihrer Muttersprache herumschlagen, sondern auch Erwachsne im Fremdsprachenunterricht. Es gibt natürlich Ausnahmen, insofern als Kleinkinder den Erwerbsplan des Lautsystems nicht einhalten und nicht ‚mama' oder ‚papa' als erstes Wort hervorbringen, sondern ein anderes Wort, an dem sie besonders hängen und Gefallen finden. Aber auch diese Ausnahmen bestätigen die Regel bei diesem schwierigen Unternehmen.

Kleinkindern fällt die Sprache nicht schwer zu verstehen. In den alltäglichen gewohnten Situationen und Ritualien, die für ihr Wohlbehagen sorgen, und bei denen (nicht nur) die Mutter zu ihnen spricht, beginnen sie den Sinn der Handlungen mit der begleitenden Sprache zu verbinden. Ihr geregeltes und geordnetes Dasein wird auf die davon untrennbare Sprache der Bezugspersonen projiziert, um ihre Geheimnisse, sprich Strukturen und Regelmäßigkeiten zu entdecken. Bei diesem Unternehmen leisten die Eltern einen enormen Beitrag. Sie sind permanent im Dialog mit ihrem Kleinkind. Es braucht nur den Mund aufzumachen und schon sind sie da und fangen das Gespräch an. Sie versuchen seine Lautäußerungen zunächst zu imitieren und signalisieren damit, dass sie es verstehen. Eine Wechselseitigkeit stellt sich ein, wenn auch noch ohne Worte. Dann versuchen sie die Äußerungen zu interpretieren und zu versprachlichen, indem sie sich in seine Gemütslage versetzen und das zum Ausdruck bringen, was es bewegt. Sie fragen und antworten, machen nach jedem Dialogbeitrag eine Pause und betonen die Körpersprache. Sie lächeln z.B. zurück, wenn das Kleinkind sie anlächelt. Dadurch lernt das Kleinkind, wie man einen Dialog führt und sich abwechselt, bevor es Wörter zu artikulieren beginnt.

Nachdem das Neugeborene in den ersten Wochen das Gesicht seiner Mutter kennt und fast nur ihm vertraut, ist es evident, dass der Blickkontakt mit der Mutter neben dem Hören ihrer Stimme einen wichtigen Antrieb für den Lernprozess darstellt. Die Mutter kann den Blick ihres Säuglings fangen und seine Aufmerksamkeit auf Gegenstände der Umgebung lenken, die sie ihm beschreibt und über die sie mit ihm Gespräche führt. Damit steuert sie sein Bewusstsein darüber und integriert diese Gegenstände in die Kommunikationsatmosphäre, in der er und sie eingebunden sind. Durch das Zeigen auf einen Gegenstand schafft sie ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld mit ihm, und durch sein Benennen stiftet sie die Referenz darauf als eine gemeinsame geteilte Bedeutung. Das Baby wird dann die Mutter nachahmen und versuchen ihre Aufmerksamkeit zu lenken, indem es auf einen Gegenstand zeigt oder ihn anfasst und hin und wieder zur Mutter schaut, um sich zu vergewissern, dass sie es beobachtet

und seine Entdeckung mit verfolgt. Dabei artikuliert es seine Silben, die es oft ausprobieren und umformen muss, bis sie der sprachrichtigen Bezeichnung entsprechen.

In dieser elementaren Lernphase leisten die Eltern für ihr Kleinkind eine beträchtliche Unterstützung, indem sie ihren Wortschatz an seine Artikulationsmöglichkeiten anpassen. Sie verwenden für die Benennung der Gegenstände und Beschreibung von alltäglichen Handlungen einfache Kinderwörter, meistens in Form einer Silbenverdopplung wie ‚wauwau' für Hund oder ‚hamham' für Essen, die das Baby leicht in sein Lauterepertoire aufnehmen kann. Das machen sie so geschickt im Spiel mit ihm, dass es dabei allmählich sein soziales Verhalten entwickelt und Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt. Eltern und Geschwister führen das Spiel ein. Das Kleinkind macht zuerst nach, dann spielt mit und zuletzt übernimmt es die Spielführung, denn es muss selbst lernen. Dies betrifft sowohl Handlungen des alltäglichen Lebens wie etwa essen und Hände waschen als auch Sprechhandlungen.

2.6. ELTERNSPRACHE ALS SPRACHMUSTER

1. DIE AMMENSPRACHE UND DAS MUTTERISCHE

Zu Säuglingen und Kleinkindern bis zum Schulalter sprechen Eltern, Geschwister, Verwandte, Bezugs- und Pflegepersonen anders als zu Erwachsenen aus der spontanen und natürlichen Überzeugung, dass sie dadurch besser verstanden werden und leichten Zugang zur Kinderwelt haben. Diese Tatsache fasst man unter dem Begriff der Elternsprache auf, welcher die Ammensprache und das Mutterische beinhaltet. Sie bilden die ersten Entwicklungsetappen des Sprachmusters für das Kleinkind, die es beim eigenen Spracherwerb unterstützen.

Der Sprachumgang mit Neugeborenen ist durch die Ammensprache gekennzeichnet, die zur Verständigung in der kindlichen vorsprachlichen Kommunikationsphase verwendet wird. Sie ist durch Zuneigung, Empathie und Suggestionsverhalten der Mutter bzw. der Bezugsperson charakterisiert. Die alltäglichen Handlungen in der Mutter-Kind-Interaktion laufen in den ersten Monaten nach den gleichen Szenarien (baden, stillen, wickeln usw.) ab. Dabei spricht die Mutter zu ihrem Baby und sagt, was sie gerade mit ihm macht. Sie koordiniert ihre augenblickliche Babypflege mit einem einfachen instrumentalen Sprachgebrauch mit vielen Kosewörtern, den sie intuitiv im guten Glauben dosiert, um von ihrem Baby verstanden zu werden.

Die Unterhaltung der Mutter mit ihrem Baby in dieser Form wird sich so oft wiederholen, wie die Pflegeritualien es erfordern. Auf die Laute, die das Baby von sich gibt, ist sie nie um eine Erwiderung verlegen. Durch ihre intuitive Suggestion kann sie diese Laute in die Ammensprache übersetzen, um zu verstehen, was ihrem Baby im Moment fehlt oder was es jetzt braucht. Derart entwickelt

sie das Gespräch mit ihm. Durch die Stimmlage und Tonschwankungen in ihren Äußerungen weckt sie beim Baby die Aufmerksamkeit für die Sprache. Es wird aus dem Wortlaut allmählich die wiederkehrenden verschiedenen melodischen Muster mit der auffallenden Ähnlichkeit erkennen und die damit verbundenen Botschaften assoziieren, wenn auch dies sich zunächst in dem Lokalisieren der elterlichen Stimme äußert.

2. ZUR CHARAKTERISIERUNG DES MUTTERISCHEN

Die Elternsprache zielt auf die Verständigung mit dem Kind darin ab, was in der gegebenen Situation gemeinsam getan wird. Deshalb ist sie dynamisch und passt sich den Fortschritten der Kleinkinder in jedem Stadium an. Intuitiv und ohne Vorplanung werden durch das Mutterische die sprachlichen Anregungen entsprechend der kindlichen Aufnahmebereitschaft dosiert, um sich, ohne zu radebrechen, verständlich zu machen. Dabei gilt als Ziel im Gespräch zu bleiben und die emotionale Bindung zu stärken. Man beobachtet, dass in der Regel im Mutterischen Trennhilfen gegeben werden, um die bedeutungstragenden Wörter in der Artikulation im Satz hervorzuheben. Dadurch kann sie das Kleinkind besser und leichter wahrnehmen und sich einprägen. Dies geschieht im Gespräch und beim Spiel, besonders dann, wenn ein neuer Gegenstand (etwa Spielzeug) benannt wird (vgl. Butzkamm 2004: 96ff.).

Die Benennung von Gegenständen prägt das Mutterische in allen Lernphasen von der vorsprachlichen Kommunikation des Säuglings bis zum Vorschulalter. Das Kleinkind tastet sich an die Gegenstände seiner Umgebung heran und zeigt große Neugierde bei ihrer Entdeckung. Dabei stehen ihm die Eltern mit der sprachlichen Präsentation zur Seite. Das Mutterische leistet dabei eine beträchtliche Verstehenshilfe. Sie besteht darin, die dem Kind zu übermittelnden Informationen über einen Gegenstand klein zu portionieren und mit einfachen sprachlichen Mitteln zu formulieren. Die Einfachheit besteht in der Verwendung des Wortschatzes und im Satzbau, die ständig an die Artikulationsmöglichkeiten des Kleinkindes angepasst werden.

Beim Wortschatz überwiegen konkrete Nomina als Gegenstandsbezeichnungen, auf die gezeigt und Bezug genommen wird. Dabei überhäufen sich die Kinderwörter auch für die Ausführung von alltäglichen Handlungen wie Essen und Trinken. Es sind meistens Wörter in Form einer Silbenverdopplung, die mit der Zeit durch die ‚richtigen' Bezeichnungen ersetzt werden. Beim Satzbau werden im Mutterischen vorwiegend einfache Hauptsätze ohne Subordination und mit wenigen Funktionswörtern verwendet. Da man sich auf die gegenwärtige Interaktionssituation bezieht, sind die Verben im Präsens konjugiert. Die sinntragenden Wörter werden vorangestellt und dadurch hervorgehoben. Ihre Wiederholung im Situationskontext erleichtert dem Kind deren Aufnahme.

Das Mutterische kennt verschiedene ‚Lehr'-Techniken, die allgemein verbreitet sind. Mütter pflegen dem Kleinkind Fragen zu stellen, worauf sie die Antwort a priori wissen, um ihm die Möglichkeit zu geben, sich zu äußern und zu zeigen, was es sprachlich schon kann. In allen Wortstadien greifen sie die Äußerung des Kindes auf und wiederholen diese. Das hat den Effekt der Bestärkung und Bestätigung des Kleinkindes in seinem Bemühen um den Spracherwerb. Das geht aber nicht auf Kosten der Sprachrichtigkeit, wenn die kindliche Äußerung nicht korrekt formuliert ist. Nicht selten wird bei der Wiederholung das falsche Wort richtig verwendet oder die Äußerung um ein Wort ergänzt. Das geschieht bei Behutsamkeit und vollem Verständnis für das Kleinkind, um das Gespräch nicht abbrechen zu lassen.

3. ZUM UMGANG DES KLEINKINDES MIT DEM ELTERNSPRACHANGEBOT

Mit vollständigen Sätzen, wenn auch einfachen mit Paraphrasen und Wiederholungen, bietet die Elternsprache mehr Wortschatz, als das Kleinkind auf ein Mal aufnehmen kann. Bei der mehrfachen kontextgebundenen Darbietung der sprachlichen Mittel mit Fokussierung auf die alltäglichen Handlungssituationen hat das Kleinkind mehr Raum für Deutung, Erraten und Ausdifferenzierung des Sprachangebots. Es lernt dann in eigener Regie die Informationen und Botschaften entschlüsseln und den Kode der Sprachstrukturen dechiffrieren. Dies läuft über verschiedene Etappen von der ersten Wortartikulation etwa im Alter von einem Jahr bis zum Schulbeginn im Alter von sechs/sieben Jahren, wenn das Kind schon korrekte, sinnvolle Sätze bilden kann.

In den frühen Erstspracherwerbsetappen gelangt das Kleinkind über das Erfassen des Gesamtsinnes einer Äußerung zum Erschließen der bedeutungstragenden Wörter und mit welcher Regelmäßigkeit sie miteinander im Satz kombiniert werden. Es wird in seiner Sprachrezeption hinter die grammatischen und syntaktischen Sprachstrukturen kommen. Im Vorschulalter wird es sie nach seinem Empfinden (Gefühl) in seine Sprachproduktion aufnehmen und verwenden. Das geschieht aber nicht auf Anhieb, denn es muss zuerst nach seiner ‚eigenen' Grammatik vorgehen und diverse sprachliche Kombinationsmöglichkeiten ausprobieren, bis es sich auf diejenigen einstellen kann, die der Umgangssprache entsprechen, wie sie die Erwachsenen sprechen. Das Sprachmuster bekommt es dabei von den Eltern, Geschwistern, Verwandten u.s.w., die ihm in ihrer Sprache Grammatik und Syntax u.a. ohne Explizierung und Explikation der Regeln mitliefern.

Die natürliche Begabung, wie die Kinder ihre Erstsprache erwerben, sowie die Anpassung der Eltern und weiterer Familienmitglieder an ihre Sprachlernfähigkeiten sind biologisch verankert. Doch nur in der sozialen Interaktion und bei der Gruppenzugehörigkeit innerhalb der Eigenkultur können Kinder unter günstigen Verhältnissen ihre natürliche Sprachlernbegabung entfalten. In der Isolation und

trad.indb 34 2009-09-04 13:37:29

fern von jeder menschlichen Kommunikation ist ein natürlicher Erstspracherwerb nicht möglich (vgl. u.a. Butzkamm 2004: 106f., Zabrocki 1990).

2.7. ZUR ENTSTEHUNG DER SPRACHBEWUSSTHEIT

In der sprachlichen Interaktion mit Personen seiner Umwelt entwickelt das Kind schrittweise seine Sprachkompetenz. Sein Sprachverhalten ist nicht imitativ und reproduktiv, sondern kreativ und produktiv, insofern als das Kind ständig das Gespräch sucht und anscheinend über die Sprache reflektiert. Schon in der Mutter-Kind-Interaktion werden sprachliche Phänomene thematisiert. Dabei verhält sich das Kind nicht passiv, indem es etwa Strukturen und Wörter aufnimmt und auswendig lernt, sondern es verarbeitet sie mehr oder weniger bewusst, um die Er-kenntnisse aus den Verarbeitungsprozessen in neue Interaktionen umzusetzen und zu testen. Somit steuert das Kind seinen Spracherwerbsprozess selbst, insofern als es für sich Regeln zur Sprachverwendung und zum kommunikativen Verhalten entwickelt.

Die Relevanz des Mutter-Kind-Dialogs über sprachliche Phänomene für den Spracherwerb des Kindes ist eine unbestrittene Tatsache. Dass das Kind dabei über die sprachlichen Daten reflektiert und zu eigenen Schlüssen kommt, wird aus den metasprachlichen Verhaltensweisen abgeleitet, die auf die Entwicklung einer ‚Sprachbewusstheit' deuten. Die Bestimmung der kindlichen metasprachlichen Verhaltensweisen ist auf Clark (1978: 17) zurückzuführen, wobei mit den einzelnen Phänomenen bestimmte Entwicklungsstadien korrelieren. Ossner (1989: 26f.) resümiert unter einem phänomenologischen Aspekt diese Verhaltensweisen, die als Indikatoren für Sprachbewusstheit sein sollten:

> (1) Spontane Korrekturen der eigenen Aussprache, von Wortformen, der Wortordnung und im Fall von Bilingualismus der Sprachwahl;
> (2) Fragen über die richtigen Wörter, die richtige Aussprache und den passenden Sprechstil;
> (3) Kommentare zu Äußerungen anderer, ihre Aussprache, den Akzent und die Sprache, die sie sprechen;
> (4) Kommentare zu und Spiel mit unterschiedlichen linguistischen Einheiten, Segmentierung von Wörtern in Silben und Laute, etymologische Ableitungen, Reim und Wortspiele;
> (5) Aussagen über sprachliche Strukturen und Funktionen, Bestimmung dessen, was Äußerungen meinen, ob sie passend oder höflich sind, ob sie grammatisch richtig sind;
> (6) Fragen über andere Sprachen und Sprachen überhaupt.

In diesem Sinne versteht Wolff (1993: 511ff.) die Sprachbewusstheit als Übersetzung von ‚language aweraness'. Vor allem geht es ihm dabei um einen vernachlässigten Aspekt dieses Begriffes in der Fachliteratur, nämlich die Bewusstheit über die Prozesse der Sprachverarbeitung. Damit meint er, dass die Kinder sich ihrer Verstehensprozesse wohl bewusst sind und zwar beim Erschließen

der Bedeutung unbekannter Wörter sowie bei der Planung ihrer Äußerungen. Dass sich das Kind in die Interaktion mit der Mutter einbringt, hält Wolff für einen Beweis für die Relevanz des Sprachbewusstseins für das Kind beim Spracherwerb. Mit Berufung auf Hakes (1980) stellt er fest, dass Kinder erst ab dem Ende des vierten Lebensjahres wirklich Sprachbewusstsein manifestieren.

> Unter Sprachbewusstheit (*language awareness*) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können. (Wolff 1993: 514; Hervorhebung im Original)

Nach dieser Auffassung kann man die Sprachbewusstheit als Vorstufe zum Sprachbewusstsein betrachten, das in der Schule bei der Ausbildung von Sprachkompetenz weiter entwickelt wird. Traditionell wird die Sprachbewusstheit in der Schule über den Grammatikunterricht gefördert. Im natürlichen Erst- und Zweitspracherwerb schränkt Wolff die Bewusstheit der Kinder über die von ihnen durchgeführten Analyseprozesse und deren Ergebnisse auf die sprachlichen Phänomene ein, die sich als besonders schwierig herausstellen und hinterfragt werden müssen. Die Bewusstmachung in Form von Fragen an den Kommunikationspartner oder Selbstkorrekturen versteht er als eine Lernstrategie, die eingesetzt wird, wenn sprachliche Schwierigkeiten auftreten. Der Einsatz dieser Lernstrategie hängt aber vom Grad der vorhandenen Sprachbewusstheit ab, der mit dem Lernstil der Kinder variiert. Vor allem ist diese Strategie bei bilingualen Kindern sehr wichtig, da sie in einer komplexen Lernsituation stehen, in der sie mit zwei unterschiedlichen Zeichensystemen konfrontiert sind, die sie verarbeiten und lernen müssen (vgl. ebd.: 115).

Das Verhalten der Kinder gegenüber Sprache mit dem Begriff ‚Sprachbewusstsein' zu deuten findet Ossner (1989) nicht zutreffend. Anhand der Analyse eines spontanen Gesprächs von einem sechsjährigen Kind mit seinem Vater zeigt Ossner, dass, was als grammatisches Bewusstsein beim Kind zu postulieren wäre, eigentlich das Sprachbewusstsein nicht positiv nachweist, sondern es nur rekonstruiert. Erst durch das Insistieren des Vaters wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachliche Formulierung gelenkt. Von Sprachbewusstsein kann nicht die Rede sein, weil dieses willkürliche Steuerung voraussetzt. Zwar thematisiert das Kind Sprachliches, es tut dies aber, weil etwas sprachlich nicht korrekt ausgedrückt ist. Eine Fokussierung auf das sprachliche Phänomen findet nach Ossner bei Kindern von sich aus nicht statt. Das zeigt die Schwierigkeit des Vaters, die Aufmerksamkeit seines Sohnes auf die Sprache zu lenken. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist auf Dinge und Sachverhalte gerichtet, auf die sich die Sprache bezieht. Daher verwendet Ossner statt ‚Sprachbewusstsein' bzw. ‚Sprachbewusstheit' die Begriffe ‚Sprachthematisierung' und ‚Sprachaufmerksamkeit':

> Mit dem Begriff der *Sprachthematisierung* kann man das faktische Verhalten von Kindern gegenüber Sprache beschreiben, mit dem Begriff der *Sprachaufmerksamkeit* kommt der Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel ins Spiel. [...]
>
> Sprachthematisierung geschieht also in funktionalen, inhaltlich orientierten Zusammenhängen. Zur Sprachaufmerksamkeit kommt bzw. kann es durch Lenkung kommen, weil die gewohnten Zusammenhänge nicht mehr stimmig sind. (Ossner 1989: 30; Hervorhebung im Original)

Die metasprachlichen Tätigkeiten des Kindes sind nicht auf Bewusstheitsprozesse in Bezug auf sprachliche Phänomene zurückzuführen, die vom Kind spontan gesteuert werden, sondern sie ergeben sich aus Schwierigkeiten im außersprachlichen Erfahrungsbereich des Kindes. Wenn diese Schwierigkeiten im Vollzug der Handlungen eines Kindes nicht auftauchen, werden die damit verbundenen sprachlichen Daten nicht thematisiert. Für das Kind spielt die Sprachthematisierung für die nichtsprachlichen Kontexte eine zweitrangige Rolle.

> Daher kann man zusammenfassen: Kindliches Verhalten gegenüber Sprache ist in nichtsprachliche Kontexte eingebettet, um die es eigentlich geht. Die Kindliche Aufmerksamkeit ist hierauf gerichtet und nicht auf die Sprache. Ihre Thematisierung kommt nur sekundär in das Blickfeld. Ausgangspunkt für das Auftreten von metasprachlichen Tätigkeiten sind gewöhnlich Schwierigkeiten in Form von nichtsprachlichen Erfahrungsabweichungen. Ohne auftretende Schwierigkeiten werden die Handlungen vollzogen, und damit hat es sich. (ebd.: 32)

Bei der terminologischen Vielfalt zum kindlichen Sprachverhalten in den frühen Phasen des Erstspracherwerbs hat sich eine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen der Sprachbewusstheit und des Sprachbewusstseins noch nicht herauskristallisiert. Darauf werden wir im Kapitel 10 zu sprechen kommen. Wir halten aber zunächst fest, dass es Indikatoren im kindlichen Sprachverhalten gibt, die auf einen gewissen Grad der Bewusstheit bei den sprachlichen Verarbeitungsprozessen, zumindest in der Produktion deuten. Allein die Tatsache, dass die Kinder mit der Sprache spielen und verschiedene Formen der sprachlichen Mittel und deren Wirkung auf den Kommunikationspartner testen, beweist, dass sie bewusst mit der Sprache umgehen.

Nicht alle Indikatoren, wie sie oben nach Clark beschrieben sind, betreffen gleichermaßen das Phänomen der Sprachbewusstheit. Fragen, die Kinder über sprachliche Phänomene ihrer Muttersprache stellen, zeugen sicherlich von der sich anbahnenden Sprachbewusstheit, die als integrale Komponente des Spracherwerbsprozesses verstanden wird. Aber Fragen über andere Sprachen bei monolingualen Kindern gehen jedoch über den Rahmen der Sprachbewusstheit beim Erstspracherwerb hinaus. Wir stimmen darin mit Molitor (2000, 31) überein. Ebenfalls fallen Aussagen über sprachliche Strukturen und Funktionen sowie Grammatikalitätsurteile nicht unter Sprachbewusstheit, eher unter Sprachgefühl, das in diesem Alter noch nicht ausgereift ist.

3. KOGNITIVE ENTWICKLUNG UND ERSTSPRACHERWERB

Primärer Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der sich nicht auf Zuhören, Nachsprechen und Ausprobieren aller möglichen sprachlichen Kombinationsvarianten, bis die richtige gefunden und gelernt wird, reduzieren lässt. Er ist mit der geistigen Entwicklung des Kindes und mit seiner Sozialisation eng verbunden. Wie erwirbt das Kind sein Weltwissen und wie es dieses in die Sprache integriert, wenn es weder über dieses noch über jenes verfügt? Wie stehen kognitive Fähigkeiten und Spracherwerbsphasen zueinander? Diese und andere Fragen zur Artspezifik des Spracherwerbs haben von der Antike bis heute Geisteswissenschaftler, Psychologen, Soziologen, Verhaltens- und Sprachforscher beschäftigt. Die Forschungstradition auf diesem Gebiet basiert auf Beobachtungen vom ungesteuerten kindlichen Verhalten, Experimenten mit Kindern und Untersuchungen von Aphasien sowie Interpretationen von pathologischen Fällen, aus denen theoretische Annahmen geschlossen werden.

3.1. DIE KOGNITIVEN ENTWICKLUNGSSTUFEN NACH PIAGET

Jean Piaget (1896–1980) beruft sich auf die psychoanalytische Forschung und kommt bei seinen Untersuchungen zur Feststellung, dass das Denken und der primäre Spracherwerb beim Menschenkind gekoppelt sind, einander bedingen und sich in aufeinander folgenden Stufen entwickeln. Dabei geht er von einer nativistischen Position aus, dass sowohl kognitive Anlagen als auch Spracherwerbsfähigkeit neben anderen Grundfähigkeiten wie Laufenlernen dem Menschen angeboren sind. Sie bewegen sich in ihrer Entwicklung von egozentrischen (ichbezogenen) Verhaltensweisen zum ungelenkten und zweckgerichteten (gesellschaftsbezogenen) Handeln. Das egozentrische Denken und die Sprache des Kindes in den ersten Lebensjahren ist von den biologischen Bedürfnissen bedingt und determiniert. Erst durch die Sozialisation und das Heranwachsen in einer bestimmten Kultur und Gesellschaft wandelt sich das egozentrische Denken zum rationalen Denken. Gleichzeitig und bei der Inter-

trad.indb 38 2009-09-04 13:37:29

aktion mit der Gesellschaft und Umwelt entwickelt sich die Sprache beim Kind, d.h., was nicht mitteilbar war, wird allmählich mitteilbar.

1. DIE SECHS ENTWICKLUNGSSTADIEN

Das wissenschaftliche Interesse galt bei Piaget mehr der Entwicklungspsychologie als der Linguistik. Bei der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen der geistigen und der sprachlichen Entwicklung des Menschen entstand das Stufenmodell, das sechs Stadien von der Geburt bis zur Adoleszenz umfasst. Diese Stadien folgen aufeinander und zeichnen sich durch ihre Kontinuität aus, was heißen will, dass das eine Stadium in das nächste fließt und gar nicht abgeschlossen zu sein braucht, wenn die Entwicklung in der nächsten Stufe ihren Anlauf nimmt. Am Ende wird der Mensch mit allen geistigen Fähigkeiten ausgestattet sein, die ihm Operationen des abstrakten und des logischen Denkens erlauben.

> Unter den variablen Strukturen sind demnach die Gestalten der geistigen Aktivität zu verstehen, und zwar einerseits unter dem sowohl motorischen als auch intellektuellen, andererseits unter dem affektiven Gesichtspunkt, und ebenso in ihrer individuellen und sozialen (interindividuellen) Dimensionen. Wir werden der Klarheit halber sechs Entwicklungsstadien oder –perioden unterscheiden, die das Auftreten dieser nach und nach aufgebauten Strukturen charakterisieren: 1.Das Stadium der Reflexe oder erlebten Reaktionen sowie der ersten triebbedingten Äußerungen (Ernährung) und der ersten Emotionen; 2. das Stadium der ersten motorischen Gewohnheiten und der ersten organisierten Wahrnehmungen sowie der ersten differenzierten Gefühle; 3. das Stadium der sensomotorischen oder praktischen Intelligenz (die der Sprache vorangeht), der elementaren Gefühlssteuerungen und der ersten äußerlichen Fixierungen des Gefühlslebens. Diese drei Stadien stellen zusammen die Periode des Säuglingsdaseins dar (die ersten eineinhalb bis zwei Lebensjahre, das heißt vor der Entwicklung der Sprache und des eigentlichen Denkens); 4. das Stadium der ´íntuitiven´ Intelligenz, der spontanen interindividuellen Gefühle und der sozialen Beziehungen einer Unterwerfung unter den Erwachsenen (von zwei bis zu sieben Jahren, der zweite Teil der ´Kleinkindheit´); 5. das Stadium der konkreten intellektuellen Operationen (Beginn des logischen Denkens) und der moralischen und sozialen Empfindungen der Kooperation (sieben bis elf oder zwölf Jahre); 6. das Stadium der abstrakten intellektuellen Operationen, der Persönlichkeitsbildung und der gefühlsmäßigen und intellektuellen Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft (Adoleszenz). (Piaget 1972: 189f.)

2. ZUR ANPASSUNGSFÄHIGKEIT: ASSIMILATION UND AKKOMMODATION

Nach Piaget enthalten die Stadien Strukturen, deren Mechanismus für das psychische Gleichgewicht sorgt und die geistige Entwicklung vorantreibt. Dieser Mechanismus funktioniert auf Grund der Motivation bei jeder Aktion, wobei das Motiv mit dem Bedürfnis (ob elementarer Art, Interesse oder Frage) gleich-

gesetzt wird. Bedürfnisse und Interessen variieren dann mit dem Alter. Sie wollen befriedigt sein, um das organische und psychische Gleichgewicht zwischen dem Ich und der Umwelt herzustellen. Dafür besitzt der Mensch in der Interaktion mit seiner Umwelt und für die Verarbeitung aller auf ihn einströmenden Informationen die angeborene Fähigkeit der Anpassung, die sein Denken, Sprechen und Handeln das ganze Leben prägt und sich ständig weiterentwickelt. Sie wird von zwei komplementären Prozessen determiniert, nämlich „Assimilation" und „Akkommodation". Bei der Assimilation handelt es sich um die Eingliederung der Umweltreize in die bereits vorhandenen Strukturen. Ihre Veränderung, um sie mit der Außenwelt abzustimmen, wird als Akkommodation bezeichnet.

> Nun, bei einer solchen Assimilation der Objekte sind Handeln und Denken genötigt, sich an diese zu akkommodieren, das heißt sich bei jeder äußerlichen Änderung auf sie neu einzustellen. Das Gleichgewicht dieser Assimilationen und Akkommodationen kann man ´Anpassung´ nennen: Sie ist die allgemeine Gestalt des psychischen Gleichgewichts, und die geistige Entwicklung äußert sich mithin in ihrer zunehmenden Organisierung als eine immer bessere Anpassung an die Wirklichkeit. (Piaget 1972: 192f.)

Das geistige Leben eines Neugeborenen äußert sich im ersten Stadium in dem freien Spiel der Reflexmechanismen nach der genetischen Vorgabe der sensorischen und motorischen Kodierungen und in den triebhaften Wünschen wie dem Verlangen nach Nahrung. Die Reflexübungen werden komplizierter und führen rasch zu organisierten Gewohnheiten und Wahrnehmungen, die die Erfahrungsstrukturen für die geistige Assimilation bilden. Wenn das Neugeborene den Kopf in Richtung Stimme oder Geräusch drehen kann, wenn es mit den Augen einen beweglichen Gegenstand verfolgen kann, wenn es am Daumen lutscht u.s.w., ist es schon im zweiten Stadium. Gegen die fünfte Woche kann es schon das Gesicht der Mutter erkennen und auch lächeln. Die Wahrnehmungen vermehren sich, wobei immer am Beginn eine Reflexperiode steht, die neue Elemente enthält und keine reine Wiederholung darstellt. Für den Säugling ist jede neue Bewegung und Wahrnehmung interessant, weil sie auf Grund vorhandener assimilierbar ist. So entwickelt sich bei ihm die sensomotorische Intelligenz, die dem Spracherwerb und damit dem verinnerlichten Denken vorangeht.

> Die Intelligenz tritt ja lange vor der Sprache in Erscheinung, das heißt lange vor dem verinnerlichten Denken, das den Gebrauch verbaler Zeichen voraussetzt. Doch handelt es sich hier um eine ganz praktische Intelligenz, die sich auf die Handhabung von Gegenständen beschränkt und an Stelle von Wörtern und Begriffen lediglich Wahrnehmungen und in ´Áktionsschemata´ organisierte Bewegungen benutzt. (Piaget 1972: 195)

Diese praktische Intelligenz wird insofern verfeinert, als das Baby nicht mehr einfach interessante Bewegungen reproduziert, sondern diese variiert und damit

experimentiert und richtig den Effekt studiert, wie etwa beim Werfen von Spielsachen im Alter von einem Jahr. Der Säugling scheint einen sensomotorischen Begriff zu bilden, indem er Objekte und Gegenstände auf ihre Eigenschaften hin untersucht, wie sie sich anfühlen, was für Geräusche sie von sich geben und wie sie sich verhalten. Die durch die erworbenen experimentellen Verhaltensweisen erweiterten Aktionsschemata werden über die Assimilation miteinander koordiniert. Dies geschieht nach dem gleichen Prinzip, wie später die Begriffe im eigentlichen Denken gebildet werden.

3. DAS PHÄNOMEN DER PERSON- UND OBJEKTPERMANENZ

In den ersten drei Entwicklungsstadien ist das Baby sich seiner nicht bewusst, weil sein Ich im Mittelpunkt der Wirklichkeit steht. Die Außenwelt kann objektiviert werden nur in dem Maße, wie das Ich subjektiv aktiv wird. Das bedeutet, dass das Bewusstsein sich aus der unbewussten und integralen Ichbezogenheit entwickelt, wenn die Außenwelt für sich objektiv und der Körper als nur ein Element davon mit eigenem Innenleben wahrgenommen werden. Dieser Prozess setzt sich in Gang bei der „Person- und Objektpermanenz“, wenn für das Baby die Personen und Objekte seiner Umwelt weiterexistieren, obwohl sie in seinem unmittelbaren Wahrnehmungsfeld nicht vorhanden sind. Das merkt man, wenn das Baby (etwa ein Jahr alt) nach einem versteckten Gegenstand sucht. Damit wird die Raumerfahrung sowie die Stellung der Objekte im Raum in seiner praktischen Intelligenz entwickelt.

Mit der Beziehung der Objekte untereinander im Raum einschließlich des eigenen Körpers gelangt das Kleinkind mit zwei Jahren zur Konstruktion des allgemeinen Raumes. In diesem Alter kann es auch die Kausalität der Dinge (Ursache und Wirkung) erfassen. Gleichzeitig entwickelt es den Sinn für zeitliche Abläufe. All diese phänominale Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz für Objekt, Raum, Kausalität und Zeit befreit das Kleinkind von seiner Ichbezogenheit und ermöglicht ihm, sich in seine Umwelt zu integrieren. Die Gefühle in diesem Stadium sind zunächst subjektiv und als perzeptive Affekte zu deuten, die sich auf das eigene Handeln des Kleinkindes beziehen und nicht auf die Beziehung zu Personen. Es sind Gefühle wie Hunger, Schmerz, Zufriedenheit, die den eigenen Körper betreffen und mit der Ichbezogenheit (Egozentrismus) zusammenhängen. Eine weitere Stufe der Intelligenzentwicklung in diesem Stadium ist die „Objektwahl“, die durch die Objektivierung der Gefühle gekennzeichnet ist. Diese kann das Kleinkind nun auf andere Personen als auf sich selbst projizieren. In erster Linie geht es dabei um Sympathien und Antipathien zu Personen der Umgebung wie Eltern und Verwandten.

4. SYMBOLISCHES SPIEL UND EGOZENTRISCHES DENKEN BEIM EINSTIEG IN DEN SPRACHERWERB

Der Einstieg in den Erstspracherwerb im vierten Stadium revolutioniert die geistige Entwicklung des Kleinkindes in vieler Hinsicht. Mit der Artikulation der ersten Wörter wird ein Austausch möglich, der die Sozialisation in Gang setzt. Die mit bestimmten Handlungen assoziierten Laut- und Geräuschnachahmungen entwickeln sich zu Einwortsätzen zunächst nur mit Konkreta, die sich dann erweitern und neue Wortklassen aufnehmen und integrieren. Durch die Mitteilungsfähigkeit bringt das Kleinkind mit der Zeit sein Innenleben in die Gemeinschaft ein. Zu seinem Handeln gesellt sich das Wort. Und mit dem internalisierten Wortschatz kann es seine Handlungen beschreiben und darüber berichten, retrospektiv und prospektiv. Das Führen von Monologen im Alter von drei bis vier Jahren als Begleitung der Handlungen ist das laut geführte innere Sprechen, das ein Anzeichen dafür ist, dass die Handlungen sich von der Gegenständlichkeit lösen und hin zu Denkprozessen entwickeln. Das innere Sprechen bleibt auch bei Erwachsenen erhalten.

Das anfängliche Denken ist noch vom Egozentrismus der sensomotorischen Intelligenz geprägt. Durch die (verbale) Kommunikation werden die Handlungen sozialisiert. Dies bedeutet für das Kleinkind, dass diese nicht nur auf das Ich bezogen sind, sondern dass sie andere Personen mit einbeziehen. Diese Relation wird in der Kommunikation fortlaufend verhandelt. Dadurch lernt das Kleinkind sich auf andere Mitglieder der Gemeinschaft einstellen, mit ihnen abstimmen und sein Denken anpassen. Sein Egozentrismus wird sich allmählich zugunsten der Objektivität wandeln und die Stufe des logischen Denkens vorbereiten. Für die Sozialisierung der Handlungen und die Evolution des Denkens spielt der Spracherwerb eine bedeutende Rolle. Mit ihm ist die Teilhabe an einer gemeinsamen Sprache mit Bezeichnungen und Begriffen möglich, die die Mitglieder einer Gemeinschaft teilen.

Das egozentrische Denken entfaltet sich im symbolischen Spiel (auch Phantasie-, Fiktions-, Illusions-, Deutungs-, Rollen-, Als-ob- oder Nachahmungsspiel genannt), das das Stadium des zweiten Teils der Kleinkindheit vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr beherrscht. Es folgt nach dem Spiel der sensomotorischen Funktionen, das nur Wahrnehmungen und Bewegungen ohne Denkkomponente beinhaltet. Im symbolischen Spiel können Kleinkinder problemlos in alle Rollen schlüpfen und sie perfekt durchspielen. In dieser Fiktion spielen sie jedoch mit den eigenen Vorstellungen von diesen Rollen. Bei diesem Denken vollzieht sich eine verzerrende Assimilation der Realität an das Ich (vgl. Piaget 1972: 208). Das verbale Denken ist auch in dieser Periode des Prälogismus von der egozentrischen Assimilation geprägt.

Neben dem egozentrischen Denken entwickelt sich die frühere präverbale Periode der Wirklichkeitsbildung mit Hilfe der Sprache in dem einfachen verbalen Denken (im zweiten Teil der Kleinkindheit) weiter. In diesem Alter fallen die

trad.indb 42 2009-09-04 13:37:29

Kleinkinder mit ihren sich überhäufenden Fragen auf, die manchmal von den Bezugspersonen als lästig empfunden werden, weil man sie nicht einfach beantworten kann. Mit der Artikulation der ersten Wörter wollen die Kleinkinder mit der Frage „was ist das?“ die Benennungen der Objekte kennen. Das steigert sich nach dem dritten Jahr, wenn sie schon nach dem Grund und Zweck von wahrgenommenen Ereignissen die Warum-Fragen stellen.

3.2. ZUR INTUITIVEN INTELLIGENZ BEI KLEINKINDERN

Außer der Interpretation vom verbalen und kommunikativen Verhalten zur Evolution von Denkfähigkeiten der Kleinkinder werden auch Analysedaten aus den experimentellen Untersuchungen herangezogen. Danach konnte Piaget eine „intuitive“ Intelligenz feststellen, die in der prälogischen Periode beim Kleinkind die Logik ersetzt. Beim intuitiven Denken handelt es sich um die Bildung von Vorstellungen (Aktionsschemata) verschiedener Abläufe durch Internalisierung bzw. Speicherung von anschaulichen Wahrnehmungen und Bewegungen in Richtung auf das Ziel, ohne dass diese im Kopf rational miteinander koordiniert werden. Da sie nur vereinzelte Kopien der Wirklichkeit darstellen und nur in einer Richtung verlaufen, können sie weder in Relation untereinander gebracht noch verallgemeinert werden.

Man kann mit dieser elementaren Intuition keine rationalen Operationen durchführen, weil sie starr und unumkehrbar (irreversibel) wie bei sensomotorischen Schemata ist. Erst wenn das Kleinkind sie steuern lernt, wird der Boden für logisches Denken geebnet. Auf Grund der internalisierten Aktionsschemata wird die Intuition gegliedert, indem die Phänomene der Antizipation und Rekonstruktion bei Wahrnehmungen ins Spiel kommen und dem Kleinkind einleuchten. Es wird dann Folgen von Ereignissen vorwegnehmen und ein Geschehen zurückverfolgen und rekonstruieren können. Durch das Begreifen der Prozesse von Aktionsfolgen wird eben die Steuerung der primären Intuition ausgebildet und die Reversibilität vorbereitet.

3.3. ZUM GEFÜHLSLEBEN IM ZWEITEN TEIL DER KLEINKINDHEIT

Das rege Gefühlsleben im zweiten Teil der Kleinkindheit äußert sich beim sozialen Handeln in den Beziehungen der Kleinkinder zu Gleichaltrigen und Erwachsenen, zu denen sie spontan Sympathien oder Antipathien entwickeln. Selbstverständlich wird diejenige Person ihre Sympathie verdienen, die versteht, auf ihre Interessen einzugehen und sie entfalten zu lassen. Die Interessen des Kleinkindes in diesem Stadium sind vielfach: Zeichnen, Malen, mit Sprache jonglieren, Singen, Gymnastik (Akrobatik!) treiben usw. Es verfolgt sie

spontan nach Lust und Laune und kann dabei für sich die Werte daraus filtern. Mit dem Erfolg oder Misserfolg der eigenen Handlungen kommt es zu einseitigen Wertschätzungen und zu den Gefühlen der Selbstbewertung (Minderwertigkeits- oder Überheblichkeitsgefühle). Die Personen, die diese Interessen und Gefühle respektieren, werden von dem Kleinkind hochgeschätzt, weil sie die gleichen Werte mit ihm teilen. Nicht zuletzt dank der verbalen Kommunikation kann ein Austausch über diese Werte stattfinden.

Die gemeinsame Wertskala für die interindividuellen Beziehungen hat eine maßgebende Bedeutung für das Kleinkind. Mit Geringschätzung wird nämlich der Personenkreis rechnen, der diese Wertskala missachtet. Von den einseitigen Wertschätzungen behält das Kleinkind manche für sich, während es andere für bestimmte Personen reserviert und diese nur mit ihnen verbindet. So ist der Fall beim Gefühl der Achtung, das das Kleinkind nur einem kleinen Personenkreis zollt. In erster Linie sind es die Eltern und Großeltern. Bei diesem Gefühl sind Unterwerfung und Gehorsamkeit determinierend. Dabei nimmt die Bildung der moralischen Gefühle ihren Anlauf. Die Gehorsamkeit erfordert das Befolgen von Ratschlägen, Geboten und Verboten, die von den geachteten Personen kommen. Dadurch entwickelt das Kleinkind das Pflichtgefühl sich selbst und anderen gegenüber.

All diese moralischen Gefühle bleiben entsprechend dieser Denkstufe intuitiv und auf fremden Willen, auf jenen der Eltern bezogen. Nach den normativen Werten, die als Regeln von den Eltern als geachteten Personen vermittelt werden, können Kleinkinder für ihre Taten und ihr Verhalten nicht nur die Berechtigung der Belohnung, sondern auch die des Tadels und der Strafe begreifen.

3.4. ZUR SYMBOLBILDUNG: SPRACHLICHES ZEICHEN UND BEDEUTUNGSINHALT

Überblickt man das dritte und das vierte Stadium der geistigen Entwicklung eines Kleinkindes von der Artikulation des ersten Wortes bis zum Sprechen in sinnvollen ganzen Sätzen, so kann man feststellen, dass das Denken dem Spracherwerb vorgeschaltet ist. In der Periode der sensomotorischen Intelligenz beginnt das Kleinkind seine Vorstellungskraft zu bilden, die zunächst in den Grenzen der unmittelbaren gegenwärtigen Situation im Bereich seines Wahrnehmungsfeldes eingefangen ist. Sie betrifft also nur die Schematisierung der perzeptiven Handlungen und Gestalten. Bei den sensomotorischen Verhaltensweisen bilden Wahrnehmung und kognitive Anpassung Systeme von Bedeutungen, wobei der Bedeutungsträger wie das Anzeichen oder das Signal als untrennbare Aspekte der Bedeutung sind und keine abrufbaren Vorstellungen darstellen. Erst beim Zeichen oder Symbol kommt es zur Unterscheidung von Bedeutungsträger und Bedeutungsinhalt. Es reicht dann ein verbales (sprachliches) Zeichen oder ein Symbol, um die damit verbundene Vorstellung (Bedeutungsinhalt) zu vergegenwärtigen.

trad.indb 44 2009-09-04 13:37:30

Die Schematisierung der perzeptiven Handlungen wird sich rasch zu der vorstellenden Schematisierung entwickeln, die noch ohne Sprache auskommt bzw. diese nicht voraussetzt. Bevor das Kleinkind die Sprache als Zeichensystem erwirbt, bildet es sein eigenes System mit individuellen und motivierten Bedeutungsträgern, die die Symbole darstellen. Dieses von der Sprache unabhängiges System, das wir im symbolischen Spiel kennen, spielt für das psychische Gleichgewicht des Kleinkindes eine bedeutende Rolle, insofern als es ihm ermöglicht, seine kognitiven und affektiven Vorstellungen und deren Schematisierung zu bilden. Der individuelle kindliche Symbolismus äußert sich bei der Nachahmung einer bestimmten Handlung im symbolischen Spiel. Diese Nachahmung hat aber keinen unmittelbaren Bezug zur Situation, sie wird nur vergegenwärtigt, was sie auch als Vorstellung auffassen lässt. Die Sprache spielt hier keine Rolle und ihr Fehlen fällt nicht auf. Piaget gibt das Beispiel von einem seiner Kinder, das auf dem Bett seiner Mutter im Sitzen die Augen schloss, lächelte und so tat, als ob es schlafen würde.

Mit den individuellen Symbolen konstituiert sich die geistige Bildwelt des Kleinkindes, wobei das Bild als Symbol des Gegenstands und als internalisierte Nachahmung eines Modells aufgefasst wird, so etwa beim Klangbild eines Wortes. Die Symbolfunktion kann dann als Ursprung des Denkens angesehen werden. Sie bildet die Vorstellungskraft aus und ist umfassender als die Sprache, die nur eine spezielle Form davon darstellt.

> Doch die Sprache ist nur eine spezielle Form der Symbolfunktion und da das individuelle Symbol sicherlich weit einfacher ist als das kollektive Zeichen, scheint es erlaubt zu folgern, dass das Denken dem Sprechen vorausgeht und dass dieses sich darauf beschränkt, es tiefgreifend umzugestalten, indem es ihm hilft, seine Gleichgewichtsform durch bessere Schematisierung und mobilere Abstraktion zu erreichen. (Piaget 1972: 273)

So kann man die Symbolfunktion, die das Vorstellungsvermögen verkörpert, als Wegbereiter zum Spracherwerb betrachten.

Das Kleinkind lernt ein verbales Zeichen gebrauchen, wenn es zwischen dem Bedeutungsträger und dem -inhalt unterscheiden kann. Es kann sich die Bedeutung eines Wortes vorstellen und aus dem Gedächtnis abrufen. Die Spracherwerbsentwicklung wird sein Denken beeinflussen und es zu Abstraktionen und logischen Operationen führen, um eine stabilere Gleichgewichtsform zu erreichen. Auf diesem Weg zum Erstspracherwerb im zweiten Teil der Kleinkindheit bildet sich die intuitive (praktische) Intelligenz, die sich von den primären (elementaren) ganzheitlichen Intuitionen zu den gegliederten (artikulierten) entwickelt, die die Phänomene der Antizipation und Rekonstruktion von Wahrnehmungen beinhalten, welche wiederum das Phänomen der Reversibilität für logisches Denken anbahnen.

3.5. HERAUSBILDUNG DER INTUITION FÜR DIE MUTTERSPRACHE

Wenn man die Anfänge des Erstspracherwerbs bei der Artikulation der ersten bedeutungstragenden Wörter nicht als reine Lautimitation der Elternsprache betrachtet, sondern als einen kreativen Sprechakt auffasst, dann muss man für diese Kreativität eine gewisse Intelligenz voraussetzen, ohne die die Wortschöpfung nicht möglich wäre. In dem Alter von zwei bis fünf Jahren ist diese Intelligenz praktisch und rein intuitiv. Die Intuitionen gestalten sich in Form eines Wissens, das die Wahrnehmungen nach den Phänomenen der Antizipation und Rekonstruktion strukturiert. Dieses Wissen betrifft auch die Wahrnehmung des sprachlichen Handelns, das das Kleinkind mental verarbeitet, bevor es zu sprechen beginnt. Eine primäre Intuition von der praktischen Intelligenz wird sich auf die Sprache konzentrieren, die in der Umwelt des Kleinkindes gesprochen wird. Wenn sie so weit gegliedert ist, setzt sich der Sprachproduktionsprozess in Gang.

In der (rezeptiven) präverbalen Phase und bei der Eltern-Kind-Beziehung und -Kommunikation kann man den Ursprung dieser Intuition für die Muttersprache verorten. Sie ist schon vor der Feststellung der intuitiven Intelligenz vorhanden, aber sie wird erst auf dieser geistigen Entwicklungsstufe beim ersten Sprechakt aktiv und wirksam. So ist sie als eine unabdingbare Fähigkeit zum Sprechen aufzufassen. Sie wird durch die Dynamik charakterisiert. Sie steuert alle sprachlichen Prozesse auf allen Entwicklungsstufen von Anfang an und wird mit den Erwerbsfortschritten komplexer und verfeinerter. Sie hört nie auf aktiv und wirksam zu sein, auch im Erwachsenenalter, wenn der Sprecher seine Muttersprache beherrscht und sie kompetent verwendet. Erst dann wird sie in ihren multiplen Funktionen gefördert. Man erlangt ein Bewusstsein darüber und man versucht sie zu manipulieren oder in irgendeiner Weise zugunsten eigener Sprechhandlungen einzusetzen.

Das Kind kommt auf die Welt mit dem Gespür für die Muttersprache, das es im Mutterleib erfahren hat. Dieses Gespür entwickelt sich durch die Intuition für diese Sprache zu einem Sprachgefühl, das die Kompetenz des natürlichen Sprechers begründet. „Sprachgefühl: Die Intuition des Sprechers, [...]; eine Form des Wissens, die vor der Ausformung der Worte da ist.“ (Lewandowski 1994, 108). Es nimmt nicht wunder, dass sich dieses Gefühl für die Muttersprache im Stadium des zweiten Teils der Kleinkindheit mit anderen Gefühlen allmählich bildet. Das sich entfaltende rege Gefühlsleben in dieser Periode ist ein Hauptmoment in der Sozialisation des Kleinkindes. In den Beziehungen zu Personen der Umwelt und in der Abstimmung des sozialen Handelns spielt sein Gefühl für die Muttersprache in der verbalen Kommunikation nicht nur eine emotionale Rolle. Es leitet das Kind beim produktiven Umgang mit dem sprachlichen Input an, d.h., es suggeriert ihm, wie es sich richtig und angemessen ausdrücken soll (Sprachregister unterscheiden, Tabuwortschatz vermeiden,

Höflichkeits- und Umgangsformen einhalten usw.). Darüber hinaus wird es mit der Bildung und Entwicklung der anderen Gefühle (Sympathien und Antipathien, usw.) eine wechselseitige Wirkung haben, d.h., es beeinflusst sie und wird zugleich von ihnen beeinflusst. So bleibt die Bildung des Pflichtgefühls beim Kleinkind nicht ohne Konsequenzen für den Erstspracherwerb, denn es wird dadurch u.a. für seinen Erwerbsprozess Selbstverantwortung tragen lernen.

3.6. ZUM AUTISTISCHEN DENKEN BEI PIAGET

Wir haben oben erläutert, wie das egozentrische Denken im zweiten Teil der Kleinkindheit (2. bis 7. Lebensjahr) den Erstspracherwerb begleitet und auf das nächste Stadium der konkreten intellektuellen Operationen vorbereitet. Dabei spielt die Spracherwerbsentwicklung in diesem Vorschulalter zwar eine bedeutende Rolle, jedoch ist sie dem Denken im Sinne einer mitgeteilten Intelligenz im vierten Stadium nachgeordnet. Die egozentrische Sprache des Kindes ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht auf den Hörer bezieht und deswegen nicht sozial ist, insofern als das Kind damit nur seine eigenen Vorstellungen und Affekte zum Ausdruck bringt.

Piaget geht davon aus, dass die Prozesse der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Menschen in seinem Verhalten und Handeln sich von der Ichbezogenheit (Egozentrismus) in Richtung auf Gesellschaftsbezogenheit vollziehen. Dies heißt, dass die Interaktion des Kindes mit der Umwelt und Gesellschaft erst dann sein Denken vom Egozentrismus löst, wenn es sprachlich kommunizieren kann. Egozentrisches Denken ist dem Menschen wie andere Grundfähigkeiten (z.B. Laufenlernen) angeboren. Mit dem Heranwachsen in einer Gesellschaft und mit der Sozialisation wird es rational und mitteilbar.

Piaget erwähnt die Unterscheidung der Psychoanalytiker von den Arten des Denkens, das gelenkte oder intelligente Denken und das ungelenkte Denken. Er übernimmt von Bleuler die Bezeichnung ‚autistisches Denken' für das ungelenkte Denken, das sonst als egozentrisch bezeichnet wird, und stellt fest:

> Das gelenkte Denken ist bewußt, d.h. es verfolgt Ziele, die dem Geist des Denkenden gegenwärtig sind; es ist intelligent, d.h. der Wirklichkeit angepasst, und sucht auf sie einzuwirken, [...] und es ist durch die Sprache mitteilbar.
>
> Das autistische Denken ist unterbewusst, d.h. die Ziele, die es verfolgt, und die Probleme, die es sich stellt, sind dem Bewußtsein nicht gegenwärtig. [...]; es bleibt streng individuell und läßt sich nicht durch die Sprache mitteilen. (Piaget 1975: 49f.)

Die Auffassung von Piaget zum Verhältnis von Denken und Sprache erinnert an Wittgenstein:

> Was wir nicht denken können, das können wir nicht denken; wir können also nicht sagen, was wir nicht denken können. (Wittgenstein 1963: 90)

Die Sprache bewirkt, dass das unterbewusste autistische Denken dem Menschen bewusst wird. Er kann sich darüber äußern und seine Verhältnisse in der Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt regeln. Die Ich-Zentriertheit beim unterbewussten autistischen Denken wandelt sich zum sozialen Verhalten durch die Interaktion mit Menschen der Umgebung, die durch die sprachliche Kommunikation stattfindet. Wenn das Kind das sagen kann, was es denkt, dann kann es auch sein Verhalten mit anderen Menschen abstimmen. Die Überwindung des angeborenen Autismus macht das Kind zum sozialen Wesen.

3.7. ZUM SPRACHLICHEN DENKEN BEI WYGOTSKI

Wygotski als eminenter Vertreter der sowjetrussischen Entwicklungspsychologie und Hauptkritiker von Piaget-Theorie ist der Auffassung, dass die Interaktion des Kleinkindes mit der Umgebung von Geburt an seine Handlungsbeziehungen und soziales Verhalten determiniert. Sein Handeln wird nicht durch die angeborenen egozentrischen Verhaltensweisen und das autistische Denken beeinflusst, sondern durch die Interaktion mit Menschen seiner Umwelt, die über sprachliche Kommunikation sein Verhalten korrigieren und in der sozialen Kultur entfalten. Die kindliche Spracherwerbsentwicklung geht Hand in Hand mit seiner kognitiven Entwicklung und führt zur gewünschten Herausbildung der Persönlichkeit und sozialen Identität. Dabei geht es nicht um die Ablegung bzw. Überwindung eines angeborenen Egozentrismus, um zu einer sozialen Identität zu gelangen, sondern um die schrittweise Prägung dieser Identität durch das Heranwachsen in der Gesellschaft, wodurch der Mensch zu seiner Individualität gelangt.

Bei Wygotski ist das Verhalten des Kindes von Anfang an sozial. Aus diesem Grund führt der Spracherwerb und die damit gekoppelte kognitive Entwicklung beim Kind vom Sozialen zum Individuellen und nicht umgekehrt wie in der Piaget-Theorie vom egozentrischen zum sozialisierten Sprechen. Beide Entwicklungsprozessarten (sprachlich und kognitiv) verlaufen untrennbar nebeneinander und schneiden sich an einem Punkt, wo dann die Sprache und das Denken intellektuell werden. Deren Entwicklung bleibt aber nicht in diesem Treffpunkt stehen, sondern sie schreitet fort (vgl. Wygotski 1974: 90).

Gegen die egozentrische Sprache als Manifestationsform vom Egozentrismus des Kindes bei Piaget wendet sich Wygotski mit dem Argument, dass sie eine notwendige Übergangsstufe in der Entwicklung von der äußeren zur inneren Sprache anzusehen ist:

> Die egozentrische Sprache des Kindes stellt [...] kein Nebenprodukt seiner Aktivität, sozusagen eine äußere Erscheinungsform seines inneren Egozentrismus dar, [...].

> Im Gegenteil, die egozentrische Sprache muß als Übergangsstufe in der Entwicklung von der äußeren zur inneren Sprache aufgefasst werden. (Wygotski 1974: 45)

Der Übergang von der äußeren zur inneren Sprache bedeutet die Anpassung der Strukturen der inneren Sprache an die Strukturen der äußeren Sprache, der Sprache der Gemeinschaft. Die innere Sprache assoziiert Wygotski mit dem Denken, die äußere Sprache mit der sozialen Interaktion und Kommunikation. Die Akkumulierung der sprachlichen Erfahrungen beim Kind führt zur Veränderung seiner egozentrischen Sprache zu einer inneren Sprache, die auch beim erwachsenen Menschen erhalten bleibt.

Piaget musste schließlich Wygotskis Kritik zum egozentrischen Sprechen des Kindes akzeptieren und ihm zustimmen, dass die innere Sprache sowohl dem autistischen als auch dem logischen Denken dient (vgl. Lawton 1970: 67). Der Spracherwerb und das anfängliche soziale Verhalten des Kindes durch die Interaktion mit Menschen und Umwelt beeinflussen in entscheidendem Maß die kognitive Entwicklung des Kindes. Sprache und Denken bilden eine Einheit, die beim Heranwachsen in einer Kulturgemeinschaft gepflegt werden.

3.8. WEITERE KRITIKPUNKTE AN DER PIAGETSCHEN THEORIE

Die Piagetsche Theorie wurde vielfach kritisiert und in einigen Punkten widerlegt. Es darf aber nicht übersehen werden, dass das Forschungsinteresse von Piaget in der Verfolgung der psychologischen und kognitiven Entwicklungsstufen des Kindes und nicht in der (psycho-)linguistischen Analyse der Spracherwerbssequenzen lag. Die Kritikpunkte betreffen nicht nur die Forschungsmethode, sondern auch die Festlegung der Entwicklungsstadien nach dem Alter mit den entsprechenden Denkfähigkeiten, die das Kind dabei herausbildet.

Die Forschungsergebnisse von Untersuchungen der Kinder aus Kinderheimen, die Piaget für seine Theorie verwendet hat, können keine Verallgemeinerung rechtfertigen. Sie sind auf die Umweltbedingungen beschränkt, die nur für die Genfer Kinderheimmilieus zutreffen und nicht allgemein und überhaupt, wie Stern/Stern (1928: 147f.) feststellten. Allein aus der Tatsache, dass der Milieueinfluss bei der psychologischen und kognitiven Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle spielt, erweist sich die Überprüfung der Entwicklungsstadien anhand weiterer Untersuchungsdaten als notwendig.

Das vierte Entwicklungsstadium, das präoperationale Stadium, das Stadium der intuitiven Intelligenz und der spontanen interindividuellen Gefühle (der zweite Teil der Kleinkindheit von zwei bis zu sieben Jahren) muss nach Oksaar revidiert werden. In dieser großen Zeitspanne vollzieht das Kind die wichtigsten Etappen in seinem Erstsprach(en)erwerb, die differenziert betrachtet werden müssen. Dies erweist sich um so dringender, wenn man dem Zweit- und Mehr-

sprachenerwerb bei Kindern Rechnung trägt, der die kognitive Entwicklung beeinflusst. Oksaar zitiert in diesem Kontext überzeugende Beispiele aus ihren Untersuchungen, die beweisen, dass zwei- und mehrsprachige Kleinkinder im Vorschulalter zu Denkakten fähig sind, wozu sie nach Piaget erst im fünften Entwicklungsstadium, d.h. im Stadium der konkreten intellektuellen Operationen fähig wären. Man hat beobachtet, wie diese Kinder im freien Sprachgebrauch über die Erstsprachen reflektieren und Vergleiche ziehen. Dies setzt gewisse Denkfähigkeiten der Analyse und Abstraktion voraus, über die monolinguale Kinder nicht unbedingt verfügen. Daraus schließt man, dass der bi- und multilinguale Erwerb die kognitive Entwicklung der Kleinkinder frühzeitig fördert.

> Beim Erwerb einer zweiten Sprache können sich wiederum Unterschiede ergeben. Es zeigt sich aber auch, dass der Zweitspracherwerb bei Vorschulkindern schon früh ein Sprachbewusstsein erzeugt, das analytische und abstrahierende Fähigkeiten voraussetzt. Durch ihre Fragen und Kommentare wird deutlich, dass sie nicht nur ein Gefühl für verschiedene Sprachen entwickeln, sie können auch vergleichen. (Oksaar 2003: 75)

Ohne auf die einzelnen Beispiele einzugehen, kann man feststellen, dass das sich bildende Sprachgefühl für die zweite Sprache in gegenseitigem Beeinflussungsverhältnis zum ebenfalls sich bildenden Sprachgefühl in der ersten Sprache steht. Nach den vorgelegten Daten kann man davon ausgehen, dass dieses Verhältnis ausgeglichen ist, da weder das eine Sprachgefühl in der ersten Sprache noch das andere Sprachgefühl für die zweite Sprache als durchaus entwickelt wie bei einem Erwachsenen anzusehen ist. Dies ist mitunter ein wesentlicher Unterschied beim kindlichen und erwachsenen Zweitspracherwerb.

3.9. MENTALISTISCH-RATIONALISTISCHE KONZEPTION VOM SPRACHERWERB

In der kognitiven Psychologie hat sich die mentalistisch-rationalistische Spracherwerbsforschung mit der artspezifischen Fähigkeit der Menschen, Sprachen zu lernen, beschäftigt. Man geht von dem Postulat aus, dass die Spracherwerbsmechanismen dem Menschen angeboren sind. Durch ihre Beschreibung hofft man, eine universale Theorie für den Erwerb jeder menschlichen Sprache zu finden.

Noam Chomsky als Hauptvertreter dieser mentalistisch-rationalistischen Spracherwerbsforschung geht von einem idealtypischen Sprecher/Hörer aus und fasst die Sprache als ein implizites Regelwissen auf, das vom Sprecher/Hörer beherrscht wird, um von der endlichen Zahl der in den Regeln vorgegebenen Kombinationsmöglichkeiten eine unendliche Zahl von Sätzen und Konstruktionen bilden zu können. In seiner Terminologie nennt er dieses implizite Wissen „Sprachkompetenz“ und bezeichnet den tatsächlichen Sprachgebrauch in konkreter Gegebenheit als „Sprachperformanz“. Nur im Idealfall kann sich bei

der Sprachverwendung die Sprachperformanz mit der Sprachkompetenz vollkommen decken, was im normalen Sprachgebrauch kaum möglich ist.

Damit verfolgt Chomsky den Grundgedanken der Rationalisten, dass der Mensch angeborene Fähigkeiten besitzen muss, um überhaupt Erfahrungen machen zu können. Er zitiert Wilhelm von Humboldt und adoptiert von ihm die Auffassung von der Spracherlernung.

> Humboldt (1836) hat diese rationalistische Auffassung auf den speziellen Fall der Spracherlernung angewandt und daraus geschlossen, daß man Sprache nicht wirklich lehren, sondern nur die Bedingungen schaffen kann, unter denen sie sich in der Psyche auf eigene Weise spontan entwickelt. Das heißt, die Form einer Sprache, das Schema für ihre Grammatik, ist zu einem sehr großen Teil vorgegeben, obwohl es nicht verfügbar ist für den Gebrauch ohne geeignete Erfahrung, die den Prozeß der Sprachformung in Gang setzt. Er wiederholt wie Leibniz die platonistische Auffassung, daß für das Individuum Lernen weitgehend eine Sache der Wiedererzeugung ist, also der Ausprägung dessen, was der Psyche schon eingeboren ist. (Chomsky 1972: 73)

Chomsky interessierte sich für den Erstspracherwerb, der bei Kleinkindern in den ersten drei bis vier Jahren zu beobachten ist. Sein Hauptinteresse galt der Frage der Leichtigkeit, mit der Kleinkinder ihre Erstsprache erwerben, obwohl sie in diesem Alter vom sprachlichen Angebot nicht so viel mitbekommen, wie sie eigentlich im Stande zu produzieren sind, und zwar davon abgesehen, dass die Qualität, d.h. die Korrektheit dieses sprachlichen Materials nicht immer gewährleistet ist. Bezüglich der Sprache und des Sprecher/Hörers legt Chomsky idealtypische Bedingungen zur Erklärung des Spracherwerbs zu Grunde, was mehrfach kritisiert wurde (vgl. z.B. Butzkamm 1989). Er musste beim Menschen einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus annehmen (Language Acquisition Device : LAD) (vgl. Chomsky 1972: 40f.), der es dem Spracherwerber erlaubt, sich ein System von Sprache anzueignen, um eine natürliche Sprache zu verstehen und sich darin artikulieren zu können.

Das Kind muss durch die ihm verfügbaren sprachlichen Daten zu seiner Grammatik kommen. Dafür muss es die Fähigkeit besitzen, Hypothesen zu bilden, zu prüfen und zu bewerten. Da alle Kinder auf der Welt ihre Muttersprache in etwa der gleichen Zeit trotz der Variation der sprachlichen Daten mühelos erwerben, muss es sprachliche Universalien geben, die ein Muster bilden, wonach alle menschlichen Sprachen angelegt sind (vgl. ebd.: 47). Mit der Verbindung von Logik und Grammatik wollte Chomsky dieses Muster anhand einer „Universalgrammatik“ (UG) beschreiben. Unter dieser UG versteht er „ein System von Bedingungen für die Klasse möglicher Grammatiken für mögliche menschliche Sprachen“ (Chomsky 1981: 191). Wenn eine UG die allgemeinen universalen grammatischen Regeln zu formulieren hat, dann haben die Linguisten im Anschluss daran die Einzelgrammatiken zu beschreiben, die die spezifischen Eigenschaften der Sprachen darlegen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Chomskys Konzeption vom Erstspracherwerb in der mentalistisch-rationalistischen Version sich auf den

Grammatikerwerb reduzieren lässt. Das kommt natürlich von seiner Auffassung der Sprachkompetenz, die die Formulierung von einwandfreien Sätzen nach den grammatischen Regeln beinhaltet. Denn Sprache lässt sich bei ihm als die Menge von Sätzen definieren, die von der jeweiligen Grammatik erzeugt werden können.

Die theoretischen Erkenntnisse über die Erwerbsfolge der grammatischen Strukturen vor dem Hintergrund der sprachlichen Universalien geben keinen Aufschluss darüber, wie das menschliche Gehirn beim Spracherwerb organisiert ist. Auch sind die Spracherwerbsentwicklungsstufen daraus nicht abzuleiten, die in Korrelation mit dem individuellen und differenzierten Lernprozess stehen. Hierbei sind viele Faktoren außer Acht gelassen, wie etwa die Rolle der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes oder die Rolle der Sprache in den Sozialisationsprozessen und der Kultur der Sprachgemeinschaft. Mit LAD und UG kann man lediglich nur die Voraussetzung für die Bildung des rein formalen Aspektes des Sprachgefühls beim Kleinkind annehmen. Mit dem intuitiven Grammatikerwerb kommt der Mensch zu seiner Sprachkompetenz, auf Grund derer er im Stande sein wird, ein unreflektiertes Urteil über die Richtigkeit des Sprachgebrauchs zu bilden (vgl. Lewandowski 1994: 1018).

trad.indb 52 2009-09-04 13:37:31

4. DAS VERHÄLTNIS LINGUISTISCHER FORSCHUNGSRICHTUNGEN ZUM BEGRIFF ‚SPRACHGEFÜHL'

Die Beschäftigung mit Sprache hat immer Forscher verschiedener Disziplinen fasziniert. Diese Disziplinen haben sich besonders im 20. Jahrhundert entwickelt. Die Fokussierung auf menschliche Sprache, Sprachgebrauch, Sprachverarbeitung und Sprachbenutzer umfasst unterschiedliche Richtungen in der Forschung. Dabei wird der Schwerpunkt auf den linguistischen, den psychologischen oder den kognitiven Aspekt gelegt. Doch diese Aspekte sind miteinander verflochten und lassen sich nicht einfach klar voneinander trennen. Wenn wir dies im Folgenden auf theoretischer Ebene versuchen, dann nur um zu zeigen, dass die Behandlung des Phänomens ‚Sprachgefühl' innerhalb dieser Disziplinen ein Desiderat bleibt.

4.1. IN DER STRUKTURALISTISCHEN LINGUISTIK

Mit dem Thema ‚Sprachgefühl' befasst sich die strukturalistische Linguistik nicht, weil sie Sprache als Objekt ihrer Untersuchung betrachtet, das anhand konkret gegebener Materialien analysiert wird. Mentale Prozesse oder psychologische Vorgänge, die bei der Entstehung dieser Materialien mitwirken, werden einfach ignoriert. Es gilt nur das direkt Beobachtbare unter die Lupe zu nehmen und zu beschreiben, mit Distanz und ohne Werturteil. Damit will die Linguistik als Wissenschaft in ihrer Forschungstradition bei der Beschäftigung mit der Ermittlung von Daten den Kriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität genügen (vgl. Kromery 1995: 296f.).

Für Leonard Bloomfield als Strukturalisten hat der Sprachwissenschaftler die rohen Daten von der Lautwahrnehmung als sprachliche Ereignisse in einem Handlungszusammenhang objektiv zu analysieren. Er soll dabei unpersönlich verfahren und vor allem seine Emotionen und Gefühle bei der Materialbetrachtung aus dem Spiel lassen. Der Strukturalismus lässt nach dieser Auffassung keine geistige Haltung (Spracheinstellung) des Linguisten als Sprechers der Sprache zu. Das Sprachgefühl, gehalten für „spiritual standard" (Bloomfield 1933: 38), ist mit der Objektivität der wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht zu vereinbaren und daher hat es dem Sprachwissenschaftler nichts zu sagen.

Auch für André Martinet hat die Linguistik als wissenschaftliche Untersuchung der menschlichen Sprache, die auf Faktenbeobachtung basiert, sich von jeder Selektion der Fakten nach irgendwelchen ästhetischen oder moralischen Prinzipien zurückzuhalten. Nach ihm steht Wissenschaft im Gegensatz zu Vorschrift.

> La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. Une étude est dite scientifique losqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux. 'Scientifique' s'oppose donc à 'prescriptif". (Martinet 1993: 6)

Die Tatsachenbeobachtung soll die Objektivität bei der wissenschaftlichen Analyse und Synthese der Untersuchungsmaterialien garantieren. Das Sprachsystem, als Objekt mit eigenen Gesetzen zu verstehen, braucht keine subjektiven Gefühle. Der reine Deskriptivismus in der Sprachwissenschaft lässt keine Möglichkeit für die Berücksichtigung des Sprachgefühls bei der Datenanalyse zu.

4.2. IN DER MENTALISTISCHEN LINGUISTIK

Die mentalistische Linguistik wollte die nicht direkt beobachtbaren mentalen Entscheidungsprozesse für die zu erfassenden sensorisch wahrnehmbaren Daten durch Hypothesen erschließen, indem sie das Verfahren der Introspektion einsetzte. Gefragt wird nach der Sprachintuition der Informanten bei geeigneten Tests, wie sie phonologische, syntaktische und semantische Richtigkeit oder pragmatische Wohlgeformtheit vorgegebener Äußerungen beurteilen. Somit werden Introspektion, Sprachintuition und Sprachgefühl als gleichbedeutend betrachtet, insofern als sich die Informanten darauf berufen, wenn sie ihr Urteil abgeben.

Als „sekundäres" Sprachverhalten betrachten Dijkstra / Kempen (1993: 17) das Sprachgefühl, und zwar als Gegenstand der sprachwissenschaftlichen Untersuchung. Sie sehen die Aufgabe der Sprachpsychologie, die sie auch Psycholinguistik nennen, in den Untersuchungen des „primären" Sprachgebrauchs, um die dabei ablaufenden mentalen oder kognitiven Prozesse einer Theorie zu überführen. Mit dem primären Sprachgebrauch meinen sie die Sprachproduktion und –rezeption, d.h., das Erzeugen und Verstehen von Äußerungen.

> Die *Sprachwissenschaft* (oder *Linguistik*) beschäftigt sich mit dem ´sekundären´ Sprachverhalten: den intuitiven Urteilen von Sprachbenutzern über Aspekte ihrer eigenen Sprache. An solche *linguistischen Intuitionen* (‚Sprachgefühl') der Sprachbenutzer appelliert man, indem man sie bittet, anzugeben, welche Sätze sie akzeptabel finden und welche nicht (Grammatikalitätsurteil), oder anzugeben, welche Wörter in einem Satz zusammen gehören (Kohäsionsurteil). (Dijkstra/Kempen 1993: 18, Hervorhebung im Original)

Nach dieser Feststellung meinen die Autoren, dass diese Urteile der Muttersprachler in der linguistischen Praxis von geringer Bedeutung seien, weil die Linguisten sie nicht brauchen, da sie meistens selbst Sprecher der Sprache sind, die sie untersuchen. Damit haben wir wieder eine Erklärung für die Vernachlässigung der Behandlung des Sprachgefühls von Seiten der Sprachwissenschaftler. Dies hängt damit zusammen, dass das Sprachgefühl nur in Bezug auf die Muttersprache für selbstverständlich gehalten wird. Dass es auch in der Fremdsprache existiert, wird daran gar nicht gedacht. Bei der Untersuchung einer toten Sprache geht man nach Meinung der Autoren davon aus, dass das Quellenmaterial grammatisch richtig ist, so dass Sprachgefühlsurteile nicht gefragt sind.

Linguistische Intuitionen als Urteile des Sprachbenutzers dienen zur Formulierung von Regeln über alle Aspekte der Kombination und Zusammensetzung von sprachlichen Mitteln. Diese Regeln sind unter dem Begriff ‚Grammatik' zusammengefasst, die nichts anderes darstellt als eine Theorie über linguistische Intuitionen, womit sich die Psycholinguistik befasst.

> Dies alles macht deutlich, dass man in der Psycholinguistik unter ´Grammatik´ nicht nur Syntax versteht (wie Wörter zu Sätzen kombiniert werden können), sondern auch Phonologie (Phoneme, Allophone und deren Kombinationsregeln), Morphologie (Morpheme, Allomorphe und deren Kombinationsregeln), Semantik (die Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten) und sogar Pragmatik (Sprachäußerungen in ihrem sozialen Kontext). Doch wird ´Grammatik´ manchmal auch in einem engeren Sinn verwendet, der mit ´Syntax´ übereinstimmt. (ebd.: 19)

Die präskriptiven grammatischen Regeln als festgelegtes Sprachsystem sind somit mit dem kollektiven Sprachgefühl der Mitglieder der Sprachgemeinschaft gleichzusetzen. Dieses ergibt sich aber nicht aus der Summe des Sprachgefühls der einzelnen Mitglieder der Sprachgemeinschaft. Hier tauchen zwei grundsätzliche Fragen auf, die für die Begriffsbestimmung des Sprachgefühls von eminenter Bedeutung sind. Erstens: Inwiefern ist das Sprachgefühl der Sprachwissenschaftler für ihre Muttersprache repräsentativ für die ganze Sprachgemeinschaft und mit welcher Berechtigung darf es Vorschriften verordnen? Sicherlich sind Sprachwissenschaftler dazu berufen, die Sprache systematisch zu beschreiben und in Regeln zu erfassen. Das steht nicht zur Diskussion. Sobald aber diese Regeln die Reglementierung des Sprachgefühls zum Ziel haben, ist die Frage nach der Legitimität des Sprachgefühls der Linguisten berechtigt. Denn der Sprachgebrauch vor allem in der Muttersprache ist von Natur aus jedem frei gestellt, ohne Zwang und ohne Einschränkung, so dass eine Verordnung des Sprachgefühls kaum vorstellbar ist. Zweitens: Wie kann man auf Grund des individuellen Sprachgefühls der Mitglieder aller Schichten der Sprachgemeinschaft die resultierenden Unterschiede in ihrem Sprachgebrauch erklären, die nicht mit den grammatischen Regeln (Vorschriften) übereinstimmen?

Die Generative Transformationelle Grammatik mit ihrem kognitiven System von der Generierbarkeit der Sätze einer natürlichen Sprache ad infinitum muss-

te dem Moment der Subjek-tivität der Informanten als Lieferanten der sprachlichen Daten Rechnung tragen. Denn nicht alle grammatikalisch richtigen Sätze konnten von den Informanten als Sprachbenutzern verstanden und akzeptiert werden. Ihr Sprachgefühl sperrte sich dagegen. Sie würden diese Sätze nicht bilden und könnten damit keinen Sinn verbinden. Einerseits ist die Trennung der syntaktischen und semantischen Ebene im Satz nicht möglich. Andererseits können semantische Zusammenhänge im Satz nicht durch Beobachtung erfasst werden, sondern durch das Verständnis vom aktualisierbaren Sinn.

Beim Erfassen vom aktuellen Sinn rekurriert der Sprachbenutzer auf seine kommunikative Erfahrung, die sein Sprachgefühl ausmacht. Im Zusammenhang mit diesem Begriff der kommunikativen Erfahrung (der Frankfurter Schule, vor allem J. Habermas zu verdanken) trifft man die Unterscheidung zwischen der „Grammatikalität" der Sätze als Hauptkennzeichen der „Sprachkompetenz" und der "Akzeptabilität" der Sätze als Hauptmerkmal der „Sprachperformanz", die in der Sprachverwendung die unmittelbare Verständlichkeit von Äußerungen bezeichnet.

Das Sprachgefühl lässt sich dann für die moderne Linguistik als Supplement bei der Sprachanalyse auffassen, das man gar nicht mehr wegdenken kann. Es soll im wissenschaftlichen Diskurs die Lücke füllen, die außerhalb jeglicher Objektivität ihre Existenz behauptet. Sie ist im sprechenden und denkenden Subjekt selbst lokalisiert und betrifft gleichermaßen den gewöhnlichen Sprachbenutzer wie den Sprachwissenschaftler. Ohne dieses Supplement kann keine Sprachanalyse betrieben werden.

4.3. IN DER SPRECHAKTTHEORIE UND DER PRAGMALINGUISTIK

Der Handlungsaspekt des Sprechens in der Pragmatik hat erst die Sprechakttheorie zum Forschungsgegenstand gemacht. Sie wurde in den 60er Jahren vorigen Jahrhunderts innerhalb der angelsächsischen Schule der ordinary language philosophy (Philosophie der normalen Sprache) hauptsächlich von Austin und Searle als Begründer entwickelt. Der philosophische Gedanke basiert darauf, dass sprachliche Einheiten wie Wort und Satz in ihrer Funktion und Bedeutung erst im Gebrauch und in den Sprechakten bestimmt werden können. Mit Äußerungen und beim Sprechen werden Handlungen ausgeführt, die eine innere Struktur haben. Mit der Sprechakttheorie konnte das sprachliche Handeln in der Pragmatik untersucht werden, das durch die kommunikative Erfahrung der Sprachbenutzer als Sprecher und Hörer nach Gesprächs- und Kooperationsprinzipien zustande kommt.

Der Sprechakt nach Austin (1962, dt. Übersetzung 1981: 112-116) wird in drei Teilakte gegliedert: den lokutionären, den illokutionären und den perlokutionären Akt. Mit dem lokutionären Akt wird die Äußerung gemacht, die

Handlung ausgeführt, d.h. etwas gesagt. Dieser Akt wird weiter in drei Akte aufgegliedert, den phonetischen Akt (das Äußern von gewissen Geräuschen), den phatischen Akt (das Äußern von Vokabeln in der entsprechenden grammatischen Form und mit einer bestimmten Intonation) und den rhetischen Akt (Die Verwendung der Vokabeln, um etwas Bestimmtes zu sagen). Wichtiger als der lokutionäre Akt ist der illokutionäre Akt, der angibt, was der Sprecher nach seiner Sprechintention kommunikativ erreichen will, z.B.: warnen, loben, bitten, fragen usw. Diese Funktion kann explizit (z.B.: Ich warne Sie,...) oder implizit durch syntaktische Mittel oder Intonation usw. zum Ausdruck kommen. Die durch den illokutionären Akt beabsichtigte Wirkung auf den Hörer / Gesprächspartner gibt der perlokutionäre Akt an. Eine Äußerung kann z.B. überraschen oder überzeugen. Tritt diese Wirkung beim Hörer auf, so gilt der perlokutionäre Akt als vollzogen. Er kann aber ausbleiben.

In Anlehnung an Austin präzisiert und ergänzt Searle (1969, dt. Übersetzung 1971) die Einteilung des Sprechaktes, indem er vier Teilakte festlegt, den Äußerungsakt, den propositionalen Akt, den illokutionären Akt und den perlokutionären Akt. Mit dem Äußerungsakt ist die Äußerung von Wörtern und Sätzen gemeint. Der propositionale Akt beinhaltet die Referenz und die Prädikation. Für die Struktur des illokutionären Aktes (unverändert von Austin übernommen) untersucht Searle die Bedingungen, die erfüllt werden müssen, damit dieser Akt erfolgreich vollzogen werden kann. Seine Klassifikation von Sprechakten ist neben anderen Klassifikationen wie u.a. von Habermas (1971: 111ff.) oder Wunderlich (1976: 77ff.) die bekannteste, die auf Unterscheidungskriterien im illokutionären Zweck, in der Beziehung zwischen Worten und Welt und in dem ausgedrückten psychischen Zustand des Sprechers, d.h. in seiner Einstellung zur Proposition basiert. Danach sind fünf Klassen von Sprechakten zu unterscheiden: assertive Sprechakte (z.B.: informieren, beschreiben, feststellen), direktive Sprechakte (z.B.: bitten, auffordern, einladen), kommissive Sprechakte (z.B.: zusagen, drohen), expressive Sprechakte (z.B.: beglückwünschen, sich entschuldigen) und deklarative Sprechakte (z.B.: definieren, entlassen, heiraten). Es gibt noch die indirekten Sprechakte, wobei mit der Äußerungsform eines Sprechakttyps einen anderen Sprechakttyp gemeint oder erzielt ist. Für die Deutung der Sprechakte sind noch Kontext und gemeinsames Wissen der Gesprächspartner unentbehrlich (vgl. auch Heringer 2004: 66f.).

Für die sprachwissenschaftliche Analyse von Daten brachte die Sprechakttheorie mit der Einbeziehung der kommunikativen Erfahrung eine neue Dimension für die Auffassung von Äußerungen. Die Begriffe Kontext, gemeinsames Wissen und Illokution, sprich indizierter Verwendungssinn, reichen über die Grammatikalität und Akzeptabilität der Äußerungen hinaus, insofern als sie in der Kommunikation auf den Sprecher in seiner Relation zu sich selbst, zum Gesprächspartner und zur Welt fokussieren. Kraft seines Sprachgefühls gestaltet der Sprecher die Illokution, die durch den geeigneten lokutionären Akt realisiert wird. Der Gesprächspartner wird auf Grund des gemeinsamen Wissens sowie

des Kontextes und mit Hilfe seines Sprachgefühls die Äußerung entsprechend der Illokution auffassen und verstehen.

Aus der interdisziplinären Forschung entwickelt sich die Pragmalinguistik, die die Sprache als Form menschlichen Handelns betrachtet. Mit den sprachlichen Äußerungen werden Handlungen vollzogen, die in ihrem außersprachlichen sozialen Interaktionskontext verstanden werden. Erkenntnisse der Sprechakttheorie erklären das verbale Verhalten. Dieses ist in der sprachlichen Interaktionssituation immer von der Körpersprache begleitet, die u.a. die Gestik, Mimik, Kleidung, Körperhaltung und den Blickkontakt umfasst. Ihre Kulturspezifik liegt im Zentrum des Forschungsinteresses der Pragmalinguistik nicht zuletzt deswegen, weil das nonverbale Verhalten nicht nur die sprachliche Äußerung unterstützt, sondern es füllt das mit Bedeutungen, was diese Äußerung offen lässt. Auch das Schweigen wird soziokulturell unterschiedlich gedeutet. Insgesamt haben die Erkenntnisse der Pragmalinguistik zur Erforschung der Sprachverwendung in ihrem kulturellen Raum die Diskussion in der Fremdsprachendidaktik bei der so genannten kommunikativen Wende maßgeblich bereichert.

4.4. IN DER PSYCHOLINGUISTIK UND DER SPRACHPSYCHOLOGIE

Die Wissenschaft der Psycholinguistik verbindet die Psychologie mit der Linguistik und hat sich aus der Notwendigkeit entwickelt, die Sprache nicht mehr einzig und allein als objektiv strukturiertes, systemhaftes Produkt losgelöst vom Menschen zu betrachten, sondern die mentalen Prozesse, die bei der Sprachverarbeitung und –verwendung im Gehirn des Sprachbenutzers ablaufen, mit einzubeziehen. So rücken in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses Fragen des Spracherwerbs, der Sprachproduktion und des Sprachverstehens. Das macht sie zu einer prozessorientierten Disziplin im Gegensatz zur Linguistik, die systemorientiert ist. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich nach der Verarbeitung der spezifischen Perzepte in Form von Laut und Schrift und deren Umsetzung in kognitive Strukturen, die im Gehirn gespeichert werden. Die Betrachtung dieser mentalen Verarbeitung als eine Art der menschlichen Informationsverarbeitung lässt die Psycholinguitik in die Disziplin der kognitiven Psychologie integrieren. Allerdings beinhaltet die Sprachverarbeitung auch die Umsetzung von kognitiven Strukturen in sprachliche Strukturen, was im Zusammenhang mit der allgemeinen menschlichen Kognition betrachtet wird. Man unterscheidet die Untersuchungen, die die Muttersprache oder Fremdsprache(n) betreffen und die sich mit der Frage befassen, ob diese Sprache(n) im natürlichen (ungesteuerten) oder schulunterrichtlichen (gesteuerten) Kontext erworben werden. Für das schulisch institutionalisierte Fremdsprachenlernen hat sich die Sprachlehr- und -lernforschung entwickelt, die die Sprachverarbeitungsprozesse in der Fremdsprache auf der Grundlage derjenigen in der Muttersprache interpretiert.

Das Wissen nach der Psycholinguistik ist in zwei Formen gespeichert. Das deklarative Wissen über Dinge und Ereignisse und das prozedurale Wissen über Handlungsabläufe und Tätigkeiten. Mit der Unterscheidung von Weltwissen und Sprachwissen ergibt sich eine Vierteilung vom vorhandenen Wissen: deklaratives Weltwissen, prozedurales Weltwissen, deklaratives Sprachwissen und prozedurales Sprachwissen. Die Informationsverarbeitung wird von Strategien und Prozessen gesteuert, die Welt- und Sprachwissen betreffen. Allgemein werden die Strategien in vier Gruppen geteilt:

1. Strategien der Bereitstellung von Inhalten: Was der Leser anhand seines Weltwissens mit dem Titel eines Textes verbindet (Aufbau von Erwartungshaltungen).

2. Erschließungsstrategien: Die Einbeziehung des sozialen Kontextes neben den sprachlichen Kontexten, um unbekannte Wörter in der Fremdsprache zu verstehen.

3. Verarbeitungsstrategien: Diese betreffen die rezeptive Sprachverarbeitung, in welcher Weise Diskurse oder Texte vom Hörer bzw. vom Leser verarbeitet werden. Dies gilt für die unterschiedlichen Lesestile, um Texte zu verstehen.

4. Überarbeitungsstrategien: Diese beziehen sich auf das Korrekturverhalten der Sprachbenutzer bei der Sprachproduktion (vgl. Rüschoff / Wolff 1999: 37ff.).

Die wechselvolle Geschichte der Psycholinguistik als Wissenschaft spiegelt seit ihrer Entstehung Mitte vorigen Jahrhunderts die Schwerpunktsetzung mal auf die Psychologie, mal auf die Linguistik wieder. In den Anfängen, in der Nachfolge von Wundt (1893) befasste sie sich mit psychologischen Fragen der Sprachverarbeitung gegen die damalige herrschende behavioristische Orientierung von Lernprozessen in der traditionellen Sprachpsychologie, der Psychologie des ‚verbal learning' (vgl. Wolff 1994: 105f.). Mit der Entwicklung der generativen Sprachwissenschaft verschob sich der Akzent auf die Linguistik. Der Balanceakt zwischen der Psychologie und der Linguistik führte im Endeffekt zur Gleichsetzung beider Bezeichnungen von Psycholinguistik und Sprachpsychologie, die als Teildisziplin der kognitiven Psychologie betrachtet werden. Verschiedene sprachwissenschaftliche Lexika erklären letztere Disziplin mit der ersteren (vgl. Ulrich 1972: 109, Bußmann 1990: 714). Dijkstra und Kempen (1993: 17f.) nennen drei Untersuchungsbereiche der Sprachpsychologie, die allgemeine Sprachpsychologie bei normalen Erwachsenen, die Sprachpathologie bei Erwachsenen mit Sprachstörungen und den Spracherwerb bei Kindern.

Als Prinzipienlehre der sprachwissenschaftlichen Disziplinen beschäftigt sich die Sprachpsychologie nach Kainz (1956: 298f.) mit der Struktur des Sprachverwendens und leistet dabei ein kritisch gesichertes System kategorialer Leit- und Stammbegriffe, das die seelisch-geistigen Akte und Funktionen als psychische Phänomene beim produktiven und rezeptiven Sprachgebrauch wissenschaftlich erhellt. In diesem Sinne ist das Sprachgefühl als psychisches Phänomen ein Thema der Sprachpsychologie, das die bei der Sprachverwendung auftretenden

diversen Anlagen, Fähigkeiten und Tätigkeiten zu klären versucht. Die Durchleuchtung der inneren Erlebnisse des Sprechers und Hörers bei der Sprachverwendung soll den Begriff ‚Sprachgefühl' ausforschen und seinen kategorialen Gehalt bestimmen. Dies erfordert als sprachpsychologisches Problem für eine umfassende Klärung die Abgrenzung und Kontrastierung des Begriffs mit anderen verwandten, die in bestimmten Relationen mit dem Sprachgefühl stehen.

Viel wichtiger als die Bezeichnung Psycholinguistik oder Sprachpsychologie sind jedoch andere wissenschaftliche Disziplinen, von deren Befunden die Psycholinguistik profitiert und sich dadurch zur interdisziplinären Wissenschaft macht. So muss sie etwa auf Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaft und speziell der Ethnographie der Kommunikation zurückgreifen, um die kulturspezifischen Faktoren zu berücksichtigen, die die sprachliche Interaktion und die damit verbundene Sprachverarbeitung im sozialen Kontext prägen. Sie kooperiert auch mit der Linguistik, insofern als Psycholinguisten gern auf linguistische Beschreibungskategorien und -modelle zurückgreifen. Nicht zuletzt rekurriert sie auf Befunde der kognitven Linguistik und der Gedächtnispsychologie, um sie für ihre Zielsetzung zu verwenden. Andere wissenschaftliche Disziplinen profitieren auch von den Erkenntnissen der Psycholinguistik, etwa die allgemeine und die fremdsprachliche Didaktik oder die Pädagogik, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Erstellung von Lehrwerken, Lehr- und Lernmaterialien ist heute ohne Berücksichtigung der wesentlichen Erkenntnisse der Psycholinguistik in allen ihrer Teildisziplinen kaum vorstellbar.

Die Spracherwerbsforschung als Teildisziplin der Psycholinguistik beschäftigte sich zuerst mit der Beschreibung der Lernersprache, um Rückschlüsse auf den Lernprozess zu ziehen. Das Interesse galt der Analyse der Fehler in den lernersprachlichen Äußerungen und der Diskursanalyse der Lernersprache. Damit war sie nach der Sprachproduktion der Lernenden orientiert. Erst zu Beginn der 80er Jahre vorigen Jahrhunderts setzte sie das Verfahren der Introspektion zur Analyse der Sprachlernprozesse ein.

Der Spracherwerb wird von externen, internen und individuellen Faktoren beeinflusst. Die externen Faktoren betreffen die soziale Lernumgebung, den Input und die sprachliche Interaktion des Fremdsprachenlernenden. Zu den internen Faktoren zählen die angeborene Sprachlernfähigkeit mit der Theorie der linguistischen Universalien (vgl. LAD und UG nach Noam Chomsky), der Einfluss der Muttersprache auf den Fremdsprachenerwerb, der u.a. mit Transfer und Interferenz beschrieben wird. Die individuellen Faktoren hängen mit der Persönlichkeit des Lernenden zusammen und umfassen u.a. die Begabung, die Motivation, die Einstellung der Fremdsprache gegenüber, das Erwerbsalter, den Lernstil und nicht zuletzt die Lernstrategien. Aus der Erforschung der internen Faktoren konnte man unterschiedliche Hypothesen und Theorien über den Fremdsprachenerwerb aufstellen, die überprüft werden konnten. Man suchte nach einer Systematik in den Erwerbssequenzen, die man analog oder different zu jenen beim Muttersprachenerwerb betrachtete. Heute ist man eher der Auf-

fassung, dass der Fremdspracherwerbsprozess wohl nach festgelegten Erwerbssequenzen verläuft, er unterliegt aber dem Einfluss der Muttersprache und dies nicht im negativen Sinne.

4.5. IN DER KOGNITIVEN PSYCHOLOGIE UND KOGNITIVEN LINGUISTIK

Im Rahmen der intensiven Forschungen innerhalb der letzten Jahrzehnte über die menschliche Kognition in der allgemeinen Kognitionswissenschaft hat sich die kognitive Psychologie entwickelt. Sie befasst sich mit der Kognition des Menschen als Informationsverarbeitung und verwendet dabei Erkenntnisse aus der Lern- und Gedächtnispsychologie. Mit Informationsverarbeitung ist die Aufnahme der Sinneseindrücke durch die Wahrnehmungskanäle, ihre Umsetzung in kognitive Strukturen mittels kognitiver Prozesse und ihre Speicherung im Gedächtnis gemeint. Die Beschäftigung der Psycholinguistik mit den kognitiven Prozessen bei der Sprachverarbeitung als Informationsverarbeitung machen sie zu einer Teildisziplin der kognitiven Psychologie. Als entsprechende Disziplin in Bezug auf Sprache und zur Bildung allgemeiner kognitionswissenschaftlicher Modelle vor diesem Hintergrund entwickelt sich die kognitive Linguistik. Von der Psycholinguistik unterscheidet sie sich in den Zielsetzungen.

Die kognitive Theorie fasst den Fremdsprachenerwerb als komplexe kognitive Fähigkeit, die von der Automatisierung von Teilfertigkeiten zum Aufbau und Restrukturieren vom Sprachwissen abhängt. Die Lernstrategien steuern diese Prozesse. Es handelt sich dabei zuerst um die natürlichen Lernstrategien wie die des Simplifizierens und des Generalisierens, die schon für jede Form der Informationsverarbeitung und für die kognitive und muttersprachliche Entwicklung notwendig sind. Hinzu kommen dann noch die Strategien des Hypothesenbildens, des Hypothesentestens und des Inferierens.

Die komplexen Fragestellungen machen das wesentliche Anliegen der Kognitiven Linguistik schwer erfassbar. Wie Helbig (2002, 207) feststellt, lässt der Gegenstandsbereich der kognitiven Linguistik, nicht zuletzt wegen seiner Interdisziplinarität und der daraus resultierenden unterschiedlichen Ansätze (modular vs. holistisch) keine Einhelligkeit erkennen. Die Bezugswissenschaften besonders aus der Linguistik und der Psychologie mit verschiedenen Kombinationen und Verflechtungen führen zu unterschiedlichen Konzepten. In einem relativ engen Verständnis von der kognitiven Linguistik wird das Sprachsystem als Teil der gesamten menschlichen kognitiven Systeme betrachtet. Die kognitive Linguistik interessiert sich für die Erforschung der mentalen Phänomene, die für den Erwerb des Sprache als Leistung des menschlichen Geistes verantwortlich sind. Dabei ist die Sprachkenntnis als „innere Sprache“ gemeint, aufgrund welcher sprachliches Verhalten möglich ist und sprachliche Äußerungen gemacht werden kön-

nen. Die Beschäftigung mit der inneren Sprache in der kognitiven Linguistik bringt Helbig in Zusammenhang mit der kognitiven Psychologie, die sich auch mit diesen Fragestellungen befasst.

> Für die KL [kognitive Linguistik] ergeben sich daraus die drei Hauptfragen, a) was Sprachkenntnis ist (theoretische Linguistik), b) wie Sprachkenntnis erworben wird (Spracherwerbsforschung), c) wie Sprachkenntnis in der Sprachverwendung beim Sprachverstehen und bei der Sprachproduktion wirksam wird (Sprachverstehens- und Sprachproduktionsforschung). Zwischen diesen Fragen wird ein hierarchischer Zusammenhang angenommen, weil Antworten auf b) und c) wesentlich von Erkenntnissen über a) abhängen: Von der Struktur der Sprachkenntnis ist bedingt, wie Sprachkenntnis erworben und wie sie in der Sprachverwendung wirksam wird. (Helbig 2002: 208)

Nach dieser Auffassung kann man grosso modo keine Unterschiede in den Gegenstandsbereichen der kognitiven Linguistik und der Psycholinguistik feststellen. In der kognitiven Linguistik wie in der Psycholinguistik ist man bemüht die mentale Sprachverarbeitung als Informationsverarbeitung des Sprachbenutzers zu untersuchen und zu modellieren. Während man in der kognitiven Linguistik von einem abstrakten und idealen Sprachbenutzer ausgeht, interessiert sich die Psycholinguistik für den realen Sprachbenutzer und seine Sprachverarbeitung unter verschiedenen Aspekten. Zentrale Aufgabe der kognitiven Linguistik ist, die Zusammenhänge zwischen der Sprachfähigkeit und der Kognition des Menschen zu klären sowie die kognitive Realität von Sprache zu modellieren (vgl. Habel et al. 1996: 7f.). So wird in einem weiteren Verständnis die kognitive Linguistik der Kognitionswissenschaft untergeordnet und als „eine Art Multi-Disziplin“ betrachtet, in der etablierte Disziplinen wie Linguistik, Psychologie, künstliche Intelligenz, Philosophie und Neurowissenschaften zusammengesetzt sind. Ihre Ziele nach der Kognitionswissenschaft seien mehr als nur sprachwissenschaftliche, denn sie beschreibt auch die Sprachverarbeitungsprozesse des Sprachbenutzers, die die Sprachkenntnis sowie die prozeduralen Aspekte der Sprachfähigkeit beinhalten.

Bei der Erforschung der Aspekte der menschlichen Sprachfähigkeit und ihre Abhängigkeit von den gesamten Kognitionssystemen wird weder in der kognitiven Psychologie noch in der kognitiven Linguistik das Sprachgefühl behandelt. Die Beschreibung der mentalen Verarbeitungsprozesse, ob in modularen oder holistischen Ansätzen, umfasst allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Mechanismen, die für alle Sprachbenutzer universale Geltung haben und der Objektivität wissenschaftlicher Theorien genügen. Sie sind zwar eine notwendige Grundlage für die Behandlung des Sprachgefühls aber keine ausreichende. Denn sie lassen die Dimension der subjektiven und komplexen Beziehung des Sprachbenutzers zu seiner Sprache außer Acht, die das Sprachgefühl zum größten Teil determiniert.

trad.indb 62 2009-09-04 13:37:32

4.6. METHODISCHE VERFAHREN IN DER PSYCHOLINGUISTIK

Die methodischen Verfahren der kognitiven Psycholinguistik bedienen sich Spontan- und Beobachtungsdaten und Daten aus der Analyse von Experimenten. Bei den Experimenten werden Informanten sprachliche Daten in Form von Wörtern, Sätzen oder Texten zur Bearbeitung vorgelegt. Aus der vergleichenden Analyse der Ergebnisse werden Rückschlüsse auf die Verarbeitungsprozesse gezogen. Für die Sprachproduktion verwendet man auch Bildgeschichten, die von den Informanten sprachlich beschrieben werden, um auf die eingesetzten Strategien und die zu Grunde liegenden Prozesse zu schließen. Die Spontan- und Beobachtungsdaten dienen hauptsächlich der Fehleranalyse in der Sprachproduktion besonders beim Fremdsprachenerwerb. So kommen beide Verfahren indirekt über den Umweg der Sprachproduktion zu Schlussfolgerungen über die Sprachverarbeitungsprozesse, weil diese eben nicht direkt und unmittelbar zu beobachten sind.

Während die kognitive Psychologie Verfahren der Introspektion als für die Kognitionsanalyse ungeeignet ablehnt, finden diese in der Psycholinguistik breite Anwendung. Sie beruhen auf lautem Denken der Informanten. Sie müssen die während der Bearbeitung einer Aufgabe ablaufenden kognitiven Prozesse verbalisieren. Dies hat besonders dann einen Sinn, wenn diese Prozesse nicht automatisch ablaufen. Daher können sie sich für fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse eignen, aber gar nicht für muttersprachliche (vgl. Wolff 2002: 105f.). Für die Analyse kognitiver Prozesse gibt es noch die Computer-Simulationen, die wir hier nicht weiter behandeln möchten.

Neben lautem Denken gehören die Versprecheranalysen von Sprech- und Schreibfehlern zu den Methoden der Erforschung der mentalen Repräsentation, um die Sprachproduktionsprozesse nachzuvollziehen. Ein weiteres Verfahren ist die Pausenmessung bei der Analyse von Gesprächen, wobei der Zeitpunkt und die Dauer der Pausen Rückschlüsse auf Planungsprozesse geben können. Bei mehrsprachigen Menschen testet man mit der Pausenmessung, wie eine Sprache noch präsent ist. So werden die Pausen im Falle der Attrition immer länger und häufiger, wenn die Erinnerung oder Vergegenwärtigung der Wörter und Strukturen der Sprache schwer fällt (vgl. Riehl 2004: 45f.). Außer diesen Methoden gibt es noch die so genannte kontrollierte Elizitation durch Artikulationsstart, Priming-Tests und Stroop-Tests, die wir hier nicht weiter ausführen.

4.7. ZUR KONSTRUKTIVISTISCHEN LERNTHEORIE

Fremdsprachendidaktische Strömungen waren immer von den lerntheoretischen Grundlagen dahingehend beeinflusst, dass neue Verfahren und Methoden entwickelt werden konnten. Nach der Phase der behavioristischen Vorstel-

lungen des Lernens als Konditionierungsverfahren (vgl. u.a. die audiolinguale Methode) folgte die kognitivistische Phase mit kommunikativen Ansätzen. Diese Ansätze wurden in Frage gestellt und weiterentwickelt, indem lerntheoretische Fragen nicht mehr auf lernpsychologischen Überlegungen beschränkt behandelt, sondern interdisziplinär in dem viel größeren Rahmen einer Wissenstheorie betrachtet werden. Dieser Rahmen umfasst die Disziplinen wie die kognitive Psychologie, die konstruktivistische Philosophie, die Neurologie und Biologie sowie auch die Computerwissenschaft. Damit wird versucht, die Komplexität des menschlichen Lernens präziser zu erforschen.

Das Lernen wird in der Wissensgesellschaft als prozeduraler und kontextueller Wissenserwerb verstanden. Lernen als Erwerb vom prozeduralen Wissen fokussiert auf den Prozess der Wissensverarbeitung. Primordial dabei sind die allgemeinen Verfahren, die metakognitiven Prozesse, die sich auf die Organisation, Überwachung und Evaluation des Lernens beziehen. Sie sind den fachbezogenen Verfahren, den kognitiven Prozessen übergeordnet. Diese umfassen die Prozeduren der Wissensentnahme und -aneignung wie die Beherrschung von bestimmten Lesestilen oder die Anwendung von Lernstrategien zur Lösung von Lernaufgaben oder auch das Recherchieren von Informationen im Internet. Das kontextuelle Wissen nach Rüschoff / Wolff (1999: 24) präzisiert warum, wann und wo das prozedurale Wissen eingesetzt wird und umfasst das Lernen als kooperativen Prozess und als sozialen Prozess. Daraus werden für Schule und Fremdsprachenunterricht die übergeordneten Lernziele formuliert, die die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen anvisieren wie die Fähigkeit zur Teamarbeit und Kooperation mit anderen, das Analysieren von Problemstellungen, das Erproben von Suchstrategien und das Testen von Hypothesen in der Gruppe. Diese Fähigkeiten sind erforderlich, um auf das breite Wissensangebot angemessen zu reagieren und Wissensbereiche zu erschließen. Der Einzug der interaktiven Medien in das Unterrichtsgeschehen bewirkt einen ungehinderten Wissenszugang, wofür die Lernenden gewisse Fähigkeiten besitzen müssen, um das Wissen gemeinsam zu erarbeiten. Es geht um „das Lernen lernen", das in der Wissensgesellschaft für das ganze Leben nützlich ist. Das erfordert einen offenen und flexiblen Lernraum, im dem das Lernen gefördert und nicht gesteuert wird.

Die Konzeption des Lernens aus konstruktivistischer Sicht verlangt ein offenes Materialangebot für den Fremdsprachenunterricht, das den Horizont des Lernenden für die Entwicklung und das Erproben von Strategien zur Lösung bestimmter Lern- und Kommunikationsaufgaben und zur eigenen Erarbeitung von Wissenskomponenten erweitert, wobei die Lehrperson in der Rolle als Helfer und Moderator bei der Organisation des fremdsprachlichen Klassenzimmers auftritt, der die Wissenszugänge öffnet und an der Bewertung der Lernprozesse beteiligt ist. Sie steht der Lernergruppe mit ihren reichen Erfahrungen zur Verfügung. In dieser Funktion und gegen eine instruktivistische Grundhaltung kann für die Unterrichtsgestaltung nicht die eine bestimmte Methode gelten, sondern

trad.indb 64 2009-09-04 13:37:32

die Methodenkombination nach den gegebenen Lernerbedürfnissen und -erfordernissen.

Nach der konstruktivistischen Lerntheorie wird die Realität nicht als objektiv gegeben wahrgenommen, sondern individuell und subjektiv konstruiert. Dies unterscheidet sie diametral von den davor herrschenden objektivistischen Lernmodellen — die behavioristischen und die traditionell kognitiven —, die den Lerngegenstand als objektiv existierend und konkret fassbar betrachten und nach didaktisch-methodisch strukturierbaren Inhalten konzipieren und für den Unterricht in Lernschritten organisieren. Den Lernprozess versteht die konstruktivistische Lerntheorie als eine eigenverantwortliche Informationsverarbeitung des Lernenden zur Assimilation von neuem Wissen auf Grund vorhandenen Wissens nach den individuellen Möglichkeiten von Wissenskonstruktionen. Die Bedeutungskonstruktion und Sinnerfassung der unterschiedlichen Wahrnehmungen aus der Realitätsumgebung erfolgen auf Grund der Experimentierung mit den gemachten persönlichen Erfahrungen, in die neue Erfahrungen eingeordnet werden. Dies impliziert für den Fremdspracherwerb einerseits, dass reiche authentische sprachliche Erfahrungen diese Konstruktionen fördern. Authentisch heißt hier nicht reduzierte und vorstrukturierte Lernmaterialien, die den genuinen Sprachgebrauch der Zielsprachgemeinschaft repräsentieren. Andererseits werden die Erfahrungen in der sozialen Gruppe gemacht, was heißt, dass die Bedeutungen ausgehandelt werden und die subjektiven Wissenskonstrukte im gemeinsamen Diskurs und kooperativer Zusammenarbeit verallgemeinert werden können (vgl. Rüschoff / Wolff 1999: 30f.).

5. DER ZWEITSPRACHERWERB: THEORIEN UND HYPOTHESEN

5.1. ZU METHODEN UND GEGENSTAND DER ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG

Das ursprüngliche Interesse der Zweitspracherwerbsforschung konzentriert sich auf den Vergleich von Erstspracherwerb und natürlichem Zweitspracherwerb, um letzteren systematisch zu beschreiben. Langzeitbeobachtungen und laborhafte Untersuchungen sind die bekanntesten Methoden der Zweitspracherwerbsforschung. Bei Langzeitbeobachtungen handelt es sich um Longitudinalstudien über den Zweitspracherwerb der Kinder nach Beobachtung über einen längeren Zeitraum, wobei meistens die eigenen Kinder bzw. Kinder aus der Familie der Erwerbsforscher untersucht werden. Diese Methode hat den Vorteil, dass der Erwerbsprozess genau erfasst und tragfähige Aussagen über den Zweitspracherwerb gemacht werden können. Allerdings bleibt für diese Methode nachteilhaft, dass die Aussagen über den natürlichen Zweitspracherwerb einzelner Kinder nicht ohnehin verallgemeinert werden können, da zahlreiche inner- und außersprachliche Faktoren, die die individuellen Unterschiede beim Zweitspracherwerb der Kinder beeinflussen, nicht umfassend berücksichtigt werden können.

Die andere Methode verwendet Querschnittstudien bei einer größeren Zahl von Kindern, deren Sprachstand punktuell in bestimmten Zeitabständen getestet wird. Die Analyse der Ergebnisse gibt Aufschluss über ihren Fortschritt und die Systematik in den Erwerbssequenzen bei ihrem Zweitspracherwerb, die mit Einschränkungen generalisiert werden können. Diese Methode wird auch kritisiert, denn die Tests können weder den tatsächlichen Umgang mit der fremden Sprache feststellen und beurteilen noch den Zweitspracherwerb in seinem Prozesscharakter beschreiben. So hängt es letztendlich von der Forschungsabsicht ab, welche Methode die geeigneteste wäre.

Die Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb befassen sich in erster Linie mit dem Syntaxerwerb bei Kindern. Dann folgt die Morphologie und Phonologie. Stellvertretend für die deutsche Forschung sei hier das Kieler Forschungsprojekt unter der Leitung von Hennig Wode, das sich mit dem Zweit-

spracherwerb vom Englischen bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache und entsprechend vom Deutschen bei Kindern mit Englisch als Muttersprache befasste (vgl. u.a. Wode 1988). Zu erwähnen ist auch das Heidelberger Projekt „Pidgin-Deutsch“ (vgl. u.a. Klein und Dittmar 1979), das in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts den Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland u.a. unter soziologischer und psychologischer Sicht untersuchte und die Erwerbsfaktoren über einen strikt formal-linguistischen Ansatz hinaus bestimmten konnte.

Die zahlreichen Untersuchungen versuchen überwiegend die Grundlagen des Zweitspracherwerbs von der formal-linguistischen Perspektive (Phonologie, Morphologie und Syntax) zu beschreiben, wobei nicht selten individuelle, psychologische und soziale determinierende Faktoren außer Acht gelassen werden. Nichtsdestoweniger tragen durch die Interdisziplinaritätsströmungen in der Spracherwerbsforschung viele neue Veröffentlichungen zur Berücsichtigung dieser und anderer Faktoren bei.

5.2. ALLGEMEINES ZU ERWERBSHYPOTHESEN

Am Anfang der Zweitspracherwerbsforschung und bei wenigen empirischen Untersuchungen versuchte man die Erwerbsprozesse der Zweitsprache mit denjenigen der Erstsprache zu erklären. Hierbei sind behavioristische, psychobiologische sowie mentalistische Ansätze vertreten. Der Schwerpunkt liegt bei den einen auf die universalen Prinzipien beim Erwerb der Strukturen einer Zweitsprache, und bei den anderen auf die spezifischen psychologischen und soziokulturellen Lernerbedingungen. Doch angesichts der Komplexität des Zweitspracherwerbs kann keine der Theorien und Hypothesen alle Grundfragen auf diesem Gebiet umfassend beantworten.

Die Übertragung der Erkenntnisse aus der Erstspracherwerbsforschung auf den Zweitspracherwerb erweist sich als problematisch und wenig aussagekräftig. Denn grundsätzlich unterscheidet sich der Erst- von dem Zweitspracherwerb, insofern als biologische und kognitive Reifungsprozesse den Erstspracherwerb untrennbar immer begleiten, während beim Zweitspracherwerb, besonders wenn er konsekutiv später als in der frühen Kindheit erfolgt, die Reifungsprozesse so fortgeschritten sind, dass der Erwerber schon über sprachliche Erfahrungen und soziokulturelle Identität verfügt. Mit seinem Sprachbesitz in der Erstsprache hat er ein Sprachgefühl entwickelt, das beim Zweitspracherwerb nichts an seiner Wirkung verliert.

Von den drei verschiedenen Ansätzen haben die mentalistischen den entscheidenden Einfluss auf die Bildung der Theorien und Hypothesen zum Zweitspracherwerb ausgeübt. Dies ist dadurch begründet, dass sie universalistische angeborene Spracherwerbsmechanismen (etwa LAD und UG von Chomsky) postulieren. Daher fokussiert man bei den Untersuchungen auf die Zweitspra-

che in Bezug auf die Erstsprache und weniger auf den Erwerber. Die für unser Thema wichtigsten Hypothesen lassen wir im Folgenden Revue passieren.

5.3. DIE KONTRASTIVHYPOTHESE

1. ZUR KONTRASTIVEN SPRACHANALYSE

Das methodische Verfahren der Kontrastivhypothese bilden die kontrastiven Analysen aus der kontrastiven Linguistik, die sich mit dem synchronischen Vergleich der Sprachstrukturen beschäftigt. Dabei wird den strukturellen Unterschieden große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Kontrastierung umfasst alle sprachlichen Strukturebenen: die phonetisch-phonologische, die morphologische, die syntaktische, die semantische und auch die pragmatische. Von den Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik konnte nicht nur der Fremdsprachenunterricht Nutzen ziehen, sondern auch die Übersetzungswissenschaft.

Der Vergleich der Sprachsysteme von der Muttersprache des Lernenden und der Zielsprache soll nach Fries (1945: 9) der Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien dienen. Mit dem Vergleich sollen die eventuellen Lernschwierigkeiten beim Zweitspracherwerb herausgefunden und systematisiert werden. Die Kontrastivhypothese geht in ihrer starken und schwachen Version davon aus, dass die Muttersprache einen gewissen Einfluss im positiven und negativen Sinne auf den Erwerb der Zweitsprache ausübt. Diesen Einfluss kann keiner bestreiten. Seine Interpretation für den Zweitspracherwerb ist Gegenstand der Diskussion, da vor allem nur die Sprachsysteme ohne Berücksichtigung der Lernenden in Betracht gezogen werden.

2. KERNAUSSAGE DER KONTRASTIVHYPOTHESE

Als prognostische Methode soll der Vergleich zweier Sprachsysteme die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Strukturen nicht nur im morphosyntaktischen Bereich aufdecken. Dass differierende Strukturen zweier Sprachen zu Lernschwierigkeiten und Interferenzen führen, hat schon Weinreich (1953: 1) darauf hingewiesen. Bei den Gemeinsamkeiten, d.h. Strukturen, die in der Mutter- und Zielsprache ähnlich sind oder sich decken, postuliert man ein leichtes und problemloses Lernen, so dass sie fehlerfrei in der Zielsprache verwendet werden können (vgl. Lado 1957: 59). Man spricht in diesem Fall von einem positiven Transfer. Dagegen sind bei Unterschieden in den Strukturen Lernschwierigkeiten zu vermuten, die zu einem negativen Transfer oder einer Interferenz führen. Hierbei ist dann ein falscher Sprachgebrauch zu erwarten. Daraus schließt die Kontrastivhypothese in ihrer starken Version, dass bei der Fokussierung auf die Systematisierung der strukturellen Unterschiede der Ziel-

sprache zur Muttersprache und mit der Verwendung von geeigneten Mitteln man den Lernerfolg gewährleisten und optimieren kann.

3. KRITIKPUNKTE AN DER KONTRASTIVHYPOTHESE

Davon abgesehen, dass ein Vergleich zweier Sprachen nie vollständig und umfassend sein kann (vgl. Hüllen/Jung 1979: 140), ist es nicht bewiesen, dass gleiche oder ähnliche Strukturen zu einer Lernerleichterung und unterschiedliche Strukturen zu einer Lernschwierigkeit unbedingt führen. Denn damit kann man nicht die Lernschwierigkeiten erklären, die zwischen sehr verwandten Sprachen wie etwa Deutsch und Niederländisch auftauchen, wo wir auf allen Sprachebenen mit (sehr) ähnlichen Strukturen und Elementen konfrontiert sind. Auch das Phänomen der „falschen Freunde" kann nicht mit der Kontrastivhypothese erklärt werden (vgl. Merten 1997: 77). Dies gilt auch für die intralingualen Fehler, die auf Grund falscher Analogien in der Zielsprache gebildet werden. Dies ist ebenso der Fall bei den Fehlern, die weder auf Strukturen der Muttersprache noch auf diejenigen der Zielsprache zurückzuführen sind. Schließlich sind die Fehler der Zweitspracherwerber mit derselben Muttersprache nicht identisch (vgl. Edmondson/House 1993: 210).

Die Schwäche der Kontrastivhypothese und ihre Fehleinschätzung, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede von der Mutter- und Zielsprache den Lernerfolg determinieren, besteht darin, dass von den linguistischen Erkenntnissen direkt auf die psychologischen mentalen Verarbeitungsprozesse des Lernenden geschlossen wird. Obwohl der Einfluss der Muttersprache auf diese Verarbeitungsprozesse in der Zielsprache nicht zu negieren ist, ist das Problem der Interferenz beider Sprachen viel komplizierter, als man es auf die Normverletzung in der Zielsprache reduzieren kann (vgl. ebd.: 75). Außerdem können nicht nur Kontraste zu Lernschwierigkeiten führen, sondern auch Kontrastmangel (vgl. Oksaar 2003: 99).

Die Kontrastivhypothese in ihrer behavioristischen Orientierung operiert mit einem Fehlerbegriff, der den individuellen Lernfortschritt im Sinne der Bildung von Lernersprache nicht berücksichtigt. Danach überträgt der Lernende Verhaltensmuster aus seiner Muttersprache auf die zu erwerbende Sprache, was zu Lernbehinderungen führt. Und diese sah man in den unterschiedlichen Strukturen, die durch Vergleich beider Sprachen frühzeitig erkannt werden können, um etwas dagegen zu unternehmen. Dabei spielt die Auffassung der Interferenz eine wichtige Rolle bei der Vernachlässigung anderer Fehlerursachen.

> Interferenz ist eine müßige Idee: Nicht-Wissen oder inadäquates Wissen um die Regeln und den Gebrauch der Fremdsprache sind oft die wirklichen Ursachen von Fehlern. Dieses Argument basiert auf der sog. 'Ignorance Hypothesis' [...], nach der Lerner, die etwas ausdrücken wollen, dies aber noch nicht können, auf alle möglichen Mittel zurückgreifen, so u.a. auch auf L1-Strukturen. (Edmondson/House 1993: 211)

Lernerpersönlichkeit, -variablen und -umgebung sowie der Einfluss bereits erworbener Sprachen u.a. bleiben unberücksichtigt, was die Aussage der Kontrastivhypothese stark beeinträchtigt.

5.4 DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE

1. ZU DEN ANGEBORENEN SPRACHERWERBSMECHANISMEN

Die Identitätshypothese postuliert auf Grund der angeborenen Spracherwerbsmechanismen, dass die Zweitspracherwerbsprozesse identisch wie diejenigen der Erstsprache verlaufen. Dies bedeutet zuerst, dass einerseits die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache nicht beeinflusst und andererseits der Lernerfolg nicht von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Strukturen der Zweitsprache zu einer anderen Sprache abhängt. Der Erwerb von der Erst- und Zweitsprache verläuft isomorph nach den universalen kognitiven Mechanismen. Auf Grund der angeborenen sprachlichen Universalien (LAD und vor allem Universalgrammatik) hat sich der Lerner für die auszudrückenden Inhalte in jeder Sprache die Strukturen der Zweitsprache formal richtig anzueignen, um sich adäquat äußern zu können. Nach Hüllen (1992: 9) würde dies für den Fremdsprachenunterricht die Vermittlung der Grammatik und Lexik für unspezifische Inhalte bedeuten.

2. KREATIVITÄT BEIM ZWEITSPRACHERWERBSPROZESS

Der Zweitspracherwerb nach der Identitätshypothese ist ein kreativer, kognitiver Prozess, der auf Hypothesenbilden und –testen beruht. So sind Fehler durch die Struktur der Zweitsprache bedingt. Fehlertypen kommen aber im morphosyntaktischen Bereich sowohl beim Erwerb der Erst- als auch der Zweitsprache vor. Es sind Fehler auf Grund von Phänomenen der Generalisierungen, Übergeneralisierungen, Simplifizierungen, Regularisierungen und Reduktion von grammatischen Gesetzmäßigkeiten. Dies gilt vor allem für den Spracherwerb in natürlicher Umgebung, was inzwischen unbestritten als gesicherte Erkenntnis gilt.

3. ARGUMENTE GEGEN DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE

Die Unterscheidung zwischen den Erwerbsarten mit der Feststellung der Gleichartigkeit des natürlichen Zweitspracherwerbs und des kindlichen Erstspracherwerbs auch bei Erwachsenen wurde kritisiert. Das Kind erwirbt seine Muttersprache bei der Interaktion von biologischen, kognitiven und sozialen

Reifungsprozessen, die sein Weltverständnis herausbilden helfen. Beim Erwachsenen sind diese Reifungsprozesse in der Regel abgeschlossen, so dass er nicht nur über ein gewisses Weltverständnis verfügt, sondern auch über einen festen Sprachbesitz und eine bestimmte Kulturidentität, auf deren Grundlage der Erwerb der fremden Sprache und Kultur stattfindet (vgl. Merten 1997: 80). Mit dieser Feststellung verliert aber die Identitätshypothese ihre Konsistenz.

Die starke Version der Identitätshypothese musste aus verschiedenen Kritikpunkten abgelehnt werden. Zunächst sind Defizite in der Untersuchungsmethodik zu erwähnen. Dazu gehört, dass etwa die Ergebnisse begrenzter Daten zu Erwerbssequenzen einzelner grammatischer Einheiten für den Morphologie- und Syntaxerwerb in der Zweitsprache generalisiert werden. Aus den vorliegenden Daten wurde der voreilige Schluss gezogen, sie hätten einen universalen Charakter. Außer diesen Defiziten wurden bei der Gleichstellung der Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse die Ergebnisse der Transfer- und Interferenzforschung nicht beachtet. Es gilt auch als nicht bewiesen, dass, was biologisch bedingt ist, auch universal sein muss und umgekehrt. Vor allem wird den unterschiedlichen Lernervoraussetzungen nicht genügend Rechnung getragen (vgl. Oksaar 2003: 105f.).

Angesichts dieser Kritik musste die Identitätshypothese in ihrer Kernaussage abgeschwächt werden. Soweit der Zweitspracherwerb in Relation zur Verwendung der Zweitsprache in einem theoretischen Rahmen zu erklären ist, ist anzunehmen, dass die Erwerbssequenzen zwar auf die Grundlage der Wirkung des LAD (und der UG) zurückgeführt werden können, determiniert wird jedoch der Erwerb von zahlreichen anderen Faktoren, die dem LAD nicht immanent sind. Sie ermöglichen eine andere Betrachtung und Erklärungsversuche des Zweitspracherwerbs anhand der sprachlichen Produktionen der Erwerber.

5.5. DIE MONITOR-THEORIE

Nach der schwachen Version der Identitätshypothese hat man sich mehr für die Erwerbsarten der Zweitsprache interessiert. Krashen (1981) unterscheidet den natürlichen (ungesteuerten) Zweitspracherwerb (second language acquisition) von dem unterrichtlichen (gesteuerten) Fremdsprachenlernen (foreign language learning). Um das Verhältnis zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb handelt es sich in seiner Monitor-Theorie, die fünf Hypothesen umfasst (vgl. Krashen 1982: 10-32).

1. DIE SPRACHERWERBS-/SPRACHLERNEN-HYPOTHESE

Krashen unterscheidet nach seinen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb bei Erwachsenen zwischen „erwerben“ und „lernen“. Während beim Erwer-

ben eine unbewusste Aufnahme der sprachlichen Regelmäßigkeiten stattfindet, wird beim Lernen ein explizites Regelwissen bewusst internalisiert. Mit dieser Unterscheidung wird unterstrichen, dass nur der Zweitspracherwerb in natürlicher Umgebung sowohl für Kinder als auch für Erwachsene nach den gleichen invarianten Erwerbssequenzen verläuft. Dieser Erwerb stellt sich in der Kommunikation und Interaktion mit den nativen Sprechern der Zielsprache ein. Die kommunikative Sprachverwendung ist sowohl für Kinder als auch für Erwachsene zur Spracherlernung notwendig. Hierbei wird die Grammatik im freien Sprachgebrauch durch Hinweise und Verbesserungen von Gesprächspartnern implizit erworben und unbewusst verwendet.

Aus dem Kontakt mit der Zweitsprache ergeben sich nach den verschiedenen Aneignungsweisen „Erwerben" und „Lernen" zwei unterschiedliche Wissensbestände „acquired system" und „learned system", die voneinander unabhängig sind. Das bewusste Lernen kann die grammatische Richtigkeit in der Sprachproduktion beeinflussen, aber keine neuen Äußerungen hervorbringen. Mit anderen Worten, den spontanen, freien und realen Sprachgerbrauch lernt man nicht im Fremdsprachenunterricht, der nur die formalen Sprachkenntnisse beizubringen vermag. Mit dieser Erkenntnis ist die Forderung nach einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht theoretisch begründet.

2. DIE NATÜRLICHE ERWERBSSEQUENZ-HYPOTHESE

Der Vergleich vom Morphemstudien führte Krashen zu der Annahme, dass auch der Zweitspracherwerb bei Erwachsenen einer „natürlichen" Erwerbssequenz folgt, die der Erwerbsabfolge im Erstspracherwerb ähnlich ist. Daher ist sie vorhersagbar. Die eventuellen Lernerunterschiede bei dieser Erwerbssequenz können für die Erstellung der „Durchschnittshierarchie" mitberücksichtigt werden. Diese Hypothese hat man stark kritisiert, da die Ergebnisse der Morphemstudien von begrenzter Reliabilität und zweifelhafter Validität sind (vgl. Edmondson / House 1993: 145).

3. DIE MONITOR-HYPOTHESE

Wenn die Lernenden, ob Kinder oder Erwachsene, in ihren sprachlichen Äußerungen Fehler merken, verbessern sie sich intuitiv aus ihrem Sprachgefühl heraus, ohne dafür die Regel für den korrekten Sprachgebrauch explizit formulieren zu können. Um diese Fehler zu vermeiden, müssen sie auf die sprachliche Richtigkeit der Äußerung Wert legen, genügend Zeit zum Nachdenken haben und die Regel schon kennen. In diesem Fall machen sie von ihrem erlernten Regelwissen bewusst Gebrauch. Der Monitor enthält dieses Regelwissen und funktioniert als Kontrollinstanz bei der Sprachproduktion. Diese Instanz wird

vom Erwerber bewusst aufgerufen und aktiviert. Die Kontrollfunktion des Monitors impliziert, dass das bewusste Lernen dem unbewussten Zweitspracherwerb nachgeordnet ist (vgl. Merten 1997: 85).

Die Aktivierung des Monitors in der freien Kommunikation bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden wird nicht gleichermaßen wahrgenommen und praktiziert. Hierbei unterscheidet Krashen drei Lernertypen. Der ideale Sprachbenutzer „Optimal User" (vgl. Krashen 1981: 5) betrachtet das Lernen als Unterstützung für sein kommunikatives Verhalten. Er macht Gebrauch von seinem Monitor, wenn er dies für unbedingt erforderlich hält und seinen Kommunikationsfluss nicht stört. Der „Overuser" (vgl. ebd.: 15) sieht sich ständig gezwungen, seinen Monitor zu aktivieren, um sich korrekt zu äußern. Seine Äußerungen müssen vor der Artikulation genau geprüft werden. Daraus ergibt sich, dass dieser Lernertyp nicht flüssig sprechen kann, dafür kann er aber grammatisch richtige Sätze in der mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung bilden. Der entgegengesetzte Lernertyp ist der „Underuser" (vgl. ebd.: 16), für den in erster Linie nur die Kommunikation zählt. Die Grammatik ist wichtig für die Richtigkeit der Äußerung. Fehler im Sprachgebrauch merkt und verbessert er eher nach seinem Sprachgefühl als nach dem erlernten Regelwissen.

4. DIE INPUT-HYPOTHESE

Diese Hypothese basiert auf der natürlichen Erwerbssequenz-Hypothese. Sie postuliert, dass der Zweitspracherwerb in der Interaktion mit der Fremdsprache verläuft. Es handelt sich hier um die natürliche Kommunikation. Diese muss analog zum Erstspracherwerb dem Lernenden einen verständlichen Input geben. Verständlich heißt hier so simplifiziert, dass der Lernende den Input verstehen kann. Über das Verstehen von Informationen erwirbt er allmählich die sprachlichen Strukturen der Zweitsprache, die er dann zu produzieren vermag. Die Sprachproduktion wird sich von selbst entwickeln und kann von außen nicht gelenkt werden. Doch beim gleichen Input sind nicht immer die gleichen Ergebnisse im Zweitspracherwerb zu erwarten. So ist der Fall hinsichtlich des unterschiedlichen Lernerfolgs beim Fremdsprachenlernen einer Gruppe, die den gleichen Input bekommt. Die Erklärung dafür gibt Krashen in seiner fünften Hypothese.

5. DIE AFFEKTIVE-FILTER-HYPOTHESE

Diese Hypothese besagt, dass es zwischen dem Input und dem Spracherwerbsmechanismus ein affektiver Filter existiert. Aus verschiedenen affektiven Gründen wie schlechte Motivation oder Ängstlichkeit kann der Lernende den vorhandenen Input nicht nutzen. Dadurch können die Unterschiede im Lerner-

folg entstehen. Daher gilt für die Unterrichtsprozesse diesen Filter niedrig zu halten und den Input zu erhöhen. Doch mit der Betonung der negativen Auswirkungen des affektiven Filters bei der Aufnahme des Inputs bleibt unklar, ob dieser Filter auch bei dem Zugriff auf die erworbenen Strukturen eine Rolle spielt, zumal seine Wirkung bei der Sprachproduktion offensichtlich ist.

6. EINIGE BEMERKUNGEN ZUR MONITOR-THEORIE

Der freie Sprachgebrauch des Fremdsprachenlernenden balanciert zwischen seinem Sprachbewusstsein (im Sinne vom bewusst internalisierten Regelwissen) und seinem Sprachgefühl (im Sinne von den unbewusst erworbenen Strukturen der Fremdsprache). Hierbei erkennt Krashen für die getroffene oder verfehlte Richtigkeit der Äußerung den Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der Zweitsprache, der mit dem Begriff der Interferenz bezeichnet wird.

> [...] interference is the result of the use of the first language as an utterance initiator: first language competence may replace acquired second language competence.
> (Krashen 1981: 7)

Diese Interferenz betrifft die gesamte muttersprachliche Kompetenz des Fremdsprachenlernenden. Dazu zählt sein natives Sprachgefühl, das sich auf die Zweitspracherwerbsprozesse überträgt und im Endeffekt die fremdsprachliche Kompetenz beeinflusst. In welchem Maße dieser Einfluss wirksam ist und inwieweit kann er vom Monitor in Grenzen gehalten werden, gibt die Monitor-Theorie darüber wenig Auskunft.

Obwohl Krashen seine Monitor-Theorie als Zweitspracherwerbsmodell verstanden wissen will, bleibt dies nicht von der Kritik erspart. Zunächst ist die Eigenkontrolle der sprachlichen Äußerungen nicht nur für Zweitspracherwerber oder Fremdsprachenlernenden als Sprachverhalten typisch, denn auch Muttersprachler pflegen dies zu tun. Das macht das Verhältnis zwischen Erwerben und Lernen nicht deutlich. Es bleibt ungeklärt, inwiefern die mentalen Verarbeitungsprozesse des zweitsprachlichen Inputs beim Erwerben und Lernen sich unterscheiden. Auch die zweifache Art der Beurteilung der grammatischen Richtigkeit ist nicht nachvollziehbar. Beim Lernen geht es um Grammatikalitätsurteile nach dem formalen bereits erlernten Regelwissen, während beim Erwerben diese Urteile spontan von dem Sprachgefühl geliefert werden. So wird man an einer Äußerung nicht erkennen können, ob sie grammatisch richtig nach einer bewusst gelernten Regel oder nach dem Sprachgefühl formuliert ist. Hier fehlt das Unterscheidungskriterium.

Schließlich ist die Monitor-Theorie mit Berücksichtigung der Lernersprachenforschung kritisiert worden, insofern als für den unterschiedlichen Einsatz des Lernerwissens bei der spontanen Sprachverwendung verschiedene Aneignungsweisen vorausgesetzt werden. Wenn die vom Lernenden verfügbaren

lernersprachlichen Wissensbestände nicht leicht auffindbar sind, bedeutet das nicht, dass er dann auf ein völlig unabhängiges lernersprachliches System zurückgreift. Die Auffindung von Wissensbeständen hängt von deren Automatisierung ab (vgl. Knapp-Potthoff 1982: 100).

5.6. DIE INTERLANGUAGE-HYPOTHESE

Dass Lernende auf dem Weg zur fremdsprachlichen Kompetenz ihre eigene Sprache bilden, wird als Phänomen in der Zweitspracherwerbsforschung seit Ende der 60er Jahre vorigen Jahrhunderts unter verschiedenen (englischen) Bezeichnungen untersucht. Für die deutsche Literatur nennen wir als Beispiel „Interimsprache" (Raabe 1974) und „Lernersprache" (Raasch 1979). Der Begriff „Interlanguage" stammt von Selinker (1972), auf dessen Hypothese oft in der Fachliteratur Bezug genommen wird. Diese Hypothese könnte zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese situiert werden, weil sie einerseits den Einfluss der Muttersprache auf den Zweitspracherwerb erkennt und andererseits die kognitiven Spracherwerbstheorien zur Grundlage hat (vgl. Oksaar 2003: 113).

1. CHARAKTERISTIKA DER INTERLANGUAGE-HYPOTHESE

Es geht bei dieser Hypothese um die Systematizität und Variabilität der Lernersprache (der Sprache des Lernenden), ihre Rolle im Lernprozess und ihre Verwendung für Kommunikationszwecke. „Interlanguage" wird definiert als die flexible und systematische Sprache des Lernenden, die für die Lernprozesse und -strategien spezifisch ist. Sie ist dadurch charakterisiert, dass sie nicht nur Züge der Erst- und der Zweitsprache aufweist, sondern auch Züge weiterer bereits erworbener Sprachen und vor allem andere unabhängige Merkmale, die keiner der betreffenden Sprachen zuzuordnen sind. Als variable Lernergrammatik wird Interlanguage bezeichnet, da sie von Tag zu Tag variieren kann, wenn neue Regeln dargelegt werden (vgl. Riehl 2004: 72).

Die Interlanguage-Hypothese nach Selinker (1972: 215) determiniert fünf zentrale psycholinguistische Prozesse beim Fremdsprachenerwerb:

1. *„Language transfer"*: Elemente oder Regeln aus der Muttersprache oder auch aus einer anderen Sprache werden auf die zu erlernende Zweit- bzw. Fremdsprache übertragen.
2. *„Transfer of training"*: Aus der Gestaltung der Übungs- und Lernmaterialien werden Strukturen und Sprachmuster erworben, die dann nicht immer richtig angewendet werden.
3. *„Strategies of second language learning"*: Der Lernende bildet eigene Regeln über die Strukturen der Zweitsprache, die er als Hypothesen testet und auch womöglich revidiert.

4. *„Strategies of second language communication"*: Beim Defizit an Fremdsprachenkenntnissen werden vom Lernenden Strategien zur Bewältigung von Kommunikationssituationen eingesetzt. Hier wird zwischen formalen und funktionalen Reduktionsstrategien unterschieden. Bei den formalen verzichtet der Lernende auf den Gebrauch von Elementen seiner Lernersprache, die er entweder für schwierig oder unwichtig hält. Bei den funktionalen Reduktionsstrategien muss der Lernende die Kommunikationssituation an sein fremdsprachliches Ausdrucksvermögen anpassen. Dafür hat er verschiedene Möglichkeiten wie Themenvermeidung, Änderung der Sprechintention (in dem Sinne, dass nur das zum Ausdruck gebracht wird, wofür der begrenzte Wortschatz zur Verfügung steht), Einschränkung der Selbstdarstellung (mangels der angemessenen Äußerung bei wichtigen Sachverhalten), Kodeumschaltung (das Zurückgreifen auf die Muttersprache oder eine andere beherrschte Sprache), Entlehnung, Paraphrasierung, neue Wortprägungen und alles, was zum nonverbalen und parasprachlichen Bereich mit den individuellen Variationen und Präferenzen gehört.

5. *„Overgeneralization of target language material"*: Übergeneralisierungen betreffen sowohl die falsche Anwendung von korrekt erworbenen grammatischen Regeln wie z.B. die schwache Konjugation der starken Verben als auch die Verletzung von Regeln des kommunikativen Verhaltens.

2. DIE PHÄNOMENE DER FOSSILLIERUNG UND DER PIDGINISIERUNG

Mit Fossillierung wird eine Art Stillstand in der Weiterentwicklung der Lernersprache bezeichnet. Dies betrifft Sprachformen der Lernersprache auf einer Entwicklungsstufe im lexikalischen und/oder morphosyntaktischen Bereich, die nicht der Norm der Zielsprache entsprechen und in dieser Form versteinert und resistent gegenüber Lehrbemühungen bleiben. Sie verankern sich für längere Zeit in der Lernersprache und stellen ein Hauptmerkmal derselben dar. Das kommt bei fortgeschrittenen Lernenden vor, wenn sie schon die richtige Sprachstruktur kennen und auf eine frühere überwundene Lernstufe zurückfallen. Als vorübergehende Erscheinung aus etwa affektiv-emotionalen Faktoren werden solche Fehler als Abweichungen von der Norm der Zielsprache der Dynamik der Lernersprache beim Zweitspracherwerb zugeschrieben. Ihre wiederholte Verwendung in der Lernersprache über einen längeren Zeitraum weist die Fossillierung auf. Fossillierte Sprachstrukturen können sich der Norm der Zielsprache assimilieren und ermöglichen damit die Fossillierung anderer Strukturen, was als Variabilität in der Lernersprache und für die Lernprozessentwicklung charakteristisch ist.

Wenn die ganze Entwicklung der Lernersprache zum Stillstand kommt, d.h. im Fall der gesamten Fossillierung der Interlanguage, spricht man von der „Pidginisierung" der Lernersprache (vgl. Edmondson / House 1993: 218). Sie ist durch viele Simplifizierungen mit den Pidgin-Sprachen vergleichbar. Fossillierungen erschei-

nen dann in allen Sprachbereichen angefangen von der Aussprache bis zum Satzbau und der Gesamtformulierung der Äußerung. Was sind nun Pidgins? Wie bilden sie sich und welche charakteristische Merkmale weisen sie auf?

> Pidgins sind Zweitsprachen, die sich bilden, wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z.B. für den Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen. Sie lassen sich in zwei Weisen näher kennzeichnen:
>
> (a) Durch die Art, wie sie entstehen und verwendet werden: Sie dienen ganz bestimmten, eingeschränkten kommunikativen Zwecken, sie überbrücken (und stabilisieren unter Umständen) oft eine externe soziale Distanz, z.B. zwischen Kolonialherren und Eingeborenen.
>
> (b) Durch ihre Struktur: Sie weisen Züge der beiden beteiligten Sprachen auf, aber auch Eigenschaften, die in keiner davon vorkommen. Typische strukturelle Merkmale sind etwa beschränkter Wortschatz, das Fehlen von Genusunterscheidungen, die Markierung von Tempus, Aspekt und Modus durch adverbiale Partikel statt durch Verbflexion, das Vorherrschen neben- statt untergeordneter Satzverbindungen. (Klein 1984: 41)

Die Phänomene der Fossillierung und der Pidginisierung versucht man dadurch zu erklären, dass der Zweitspracherwerber irgendwann zur bewussten oder unbewussten Einstellung kommt, dass er für seine Kommunikationsbedürfnisse ein gewisses Beherrschungsniveau in der Zielsprache erreicht hat, so dass er sich keine Mühe mehr zu geben braucht, eigene Fehler und sein Sprachniveau zu verbessern. Die kommunikativen Umstände können die Fossillierungserscheinungen insofern begünstigen, als der Input für den Zweitspracherwerber an seine Lernersprache angepasst wird. Wenn man zu Deutschlernenden „Pidgin-Deutsch“ spricht und sich damit mit ihnen in der Kommunikation verständigen kann, dann ist es nicht verwunderlich, dass sie dann Deutsch radebrechen.

Bei der Einstellung des Zweitspracherwerbers zu Zielsprache und -kultur spielt die Betonung der eigenkulturellen Identität eine bedeutende Rolle im Zweitspracherwerb. Fehlt der Wunsch zur Akkulturation und wird eine soziale Distanz in der Kommunikationsgemeinschaft gehalten, so kommt es oft zur Stagnation in der Lernersprache mit der Folge der Fossillierung und Pidginisierung. Dies kann allerdings nicht mit mangelnden Lernmöglichkeiten erklärt werden. Nach verschiedenen Untersuchungen konnte man feststellen, dass diese Phänomene in den unterschiedlichen Sprachbereichen nicht mit dem verfügbaren Input selbst, sondern mit dessen Verarbeitung zusammenhängen (vgl. Oksaar 2003: 118).

5.7. ZUR BEWERTUNG DER SPRACHERWERBSTHEORIEN

Alle aufgestellten Theorien versuchen den Erst- und Zweitspracherwerb vergleichend und kontrastierend zu erklären. Die Komplexität der menschlichen

Sprachlernfähigkeit lässt sich aber nicht von einer einzelnen Theorie vollständig erklären. Sicherlich hat jede Theorie ihren Beitrag zum Verständnis vom Spracherwerb geleistet. Gesicherte Erkenntnisse aus den einzelnen Theorien hat man versucht in einer Ergänzungstheorie zusammenzufassen (vgl. Nold / Dines 1985, Nold 1992), die die Grundlage für weitere Untersuchungen bildet. So gelten als unbestritten die angeborenen Sprachverarbeitungsmechanismen, die neben dem allgemeinen Verarbeitungsmechanismus dem heranwachsenden Menschen die Auseinandersetzung mit seiner Umgebung und den Erstspracherwerb in bestimmten Erwerbsfolgen (Phonologie, Morphologie und Syntax) ermöglichen. Dies hat einen Zusammenhang mit der kognitiven und psychologischen Entwicklung des Menschen. Beim Erwerb einer weiteren Sprache und in Abhängihkeit von Alter und persönlichen Faktoren kann diese Erwerbsfolge einer Veränderung unterliegen.

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb weiterer Sprachen ist nicht wegzudenken. Allein determiniert er aber nicht den Zweitspracherwerb, der eigenen Regeln der Lernersprachen folgt. Diese weisen unterschiedliche Fehlerquellen auf, die nicht nur auf mutter- oder zielsprachliche Strukturen zurückzuführen sind, sondern die individuelle Entwicklung der Lernprozesse und Sprachverarbeitung an den Tag legen. Hierbei spielen die Lernumstände, natürlicher Erwerb oder unterrichtsgsteuertes Lernen eine wichtige Rolle. Von zentraler Bedeutung sind aber viele sozialpsychologische und affektive Faktoren. Die Persönlichkeitsstrukturen der Lernenden wie u.a. kognitive Entwicklung und Motivation entscheiden über den Lernerfolg beim Zweitsprachenerwerb mit (vgl. Merten 1997: 88f., Frank 1999: 306ff.).

Nach Rüschoff / Wolff (1999: 46) erklärt die kreative Konstruktionstheorie am besten den Fremdsprachenerwerbsprozess, an dem der Lernende durch seine Interaktion mit dem Muttersprachler aktiv teilnimmt. Der Input wird vom Muttersprachler modifiziert, an die Entwicklungsphasen des Lernenden angepasst und so für ihn verständlich gemacht. Auf dieser Grundlage kann der Lernende für sich aktiv die Fremdsprache konstruieren.

trad.indb 78 2009-09-04 13:37:33

6. DAS MENTALE LEXIKON

6.1. ZU FORSCHUNGSGEGENSTAND UND -METHODEN

Die psycholinguistischen Vorstellungen von der mentalen Sprachverarbeitung enthalten diverse und zum Teil diametral entgegengesetzte Hypothesen und Annahmen, nicht zuletzt deswegen, weil einerseits die mentalen Prozesse sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen und andererseits die Komplexität der Wissenssysteme in der menschlichen Kognition nicht mit einem globalen Modell zu erfassen ist, das allen möglichen Wechselwirkungen zwischen diesen Systemen gerecht wird. Diese intradisziplinäre Schwierigkeit bei der Modellierung der Sprachverarbeitung wird durch die Interdisziplinaritätsbestrebungen noch erhöht. Der Versuch, die verschiedenen Hypothesen bei fehlenden Entscheidungskriterien miteinander zu verbinden, lässt hybride Modelle entstehen, die unterschiedliche gar gegensätzliche Positionen integrieren. Dies gilt besonders für die Auffassung des mentalen Lexikons und wie es funktioniert. Letztlich wird eine Netzwerkstruktur angenommen und begründet, die der Verbindung vom deklarativen und prozeduralen Wissen Rechnung trägt. Über die Beschaffenheit des mentalen Lexikons monolingualer Menschen will man diese bei bi- und multilingualen Menschen in der freien Sprachverwendung sowie in den Lernprozessen bei Kindern und Erwachsenen untersuchen, um zu brauchbaren Schlussfolgerungen für die didaktische Umsetzung zu kommen.

Zur Erforschung des Phänomens der menschlichen Kognition und der mentalen Repräsentation gibt es verschiedene methodische Zugangsweisen, die miteinander zusammenhängen und jeweils auf einen anderen Schwerpunkt bei der Aufgabenstellung fokussieren, so dass nicht alle Aspekte mitberücksichtigt werden können. So werden beim Zugang über die Introspektion die subjektiven Erlebnisse offengelegt und zum Ausdruck gebracht. Dies betrifft aber nur den Teil der bewussten Prozesse, die versprachlicht werden. Unbewusste Prozesse kommen nicht zur Geltung. Beim Zugang über die Sprache werden experimentell Erkenntnisse über die Organisation der Kategorialen Wissensbestände mittels der Verarbeitung sprachlicher Materialien gewonnen, um etwa die Struktur des semantischen Gedächtnisses zu durchleuchten. Affektive Faktoren der sprachlichen Darstellung u.a. werden nicht berücksichtigt. Aus der Schwie-

trad.indb 79 2009-09-04 13:37:33

rigkeit der umfassenden Beschreibung der mentalen Repräsentation ist eine einheitliche Modellierung des mentalen Lexikons nicht zu erwarten (vgl. Raupach 1997: 24f.). Beiden Zugangsweisen sind Grenzen gesetzt, deren man sich bewusst bleiben muss (vgl. Möhle 1997: 39). Dies liegt sicherlich daran, dass man geneigt ist, die mentalen Repräsentationen als statische Objekte aufzufassen und dabei die damit zusammenhängende Repräsentation von Handlungen zu vernachlässigen (vgl. Pechmann/Engelkamp 1992: 61).

Bei den Forschungen zu den mentalen Repräsentationen der Wörter kann man im Allgemeinen zwischen zwei Richtungen unterscheiden. In der einen wird auf den Aspekt der Repräsentation, d.h. die langfristige Speicherung der Wortbedeutungen im semantischen Gedächtnis und deren Verhältnis zum konzeptuellen Wissen fokussiert. In der anderen Richtung steht der Prozess des lexikalischen Zugriffs auf das Sprachwissen im mentalen Lexikon im Mittelpunkt, das bei der Sprachverarbeitung aktiviert wird.

6.2. ZU DEN METAPHERN DES WISSENSCHAFTLICHEN DENKENS

Die Erforschung des Wortschatzes und des Wortschatzerwerbs aus sprachpsychologischer Sicht ist Gegenstand der Psycholinguistik, die sich heute als integrativen Teil der umfassenden kognitiven Wissenschaft versteht. Sie hat sich über verschiedene wissenschaftliche Paradigmen oder Metaphern des wissenschaftlichen Denkens entwickelt, die zur Perspektivenerweiterung beigetragen und zu konkurrierenden Hypothesen geführt haben.

In Anlehnung an Kuhn (1962/1970) erwähnt Raupach (vgl. 1997: 19f.) die bis Mitte vorigen Jahrhunderts herrschende Assoziationsmetapher des wissenschaftlichen Denkens, wobei Sprachlernen als das Lernen von Assoziation von Wort und Bedeutung aufgefasst wird. In den 50er und 60er Jahren spielte die Kommunikationsmetapher eine wichtige Rolle. Hierbei gewann die Syntax mit der generativen Theorie und den Kombinationsregeln zur Satzbildung den Vorrang vor der Bedeutungserkundung. Dies änderte sich in den 70er Jahren mit dem Perspektivenwechsel, in dem die menschliche Sprache als eine Art Informationsverarbeitungssystem betrachtet wird, das sich unmittelbaren Beobachtungen weitgehend entzieht. Der Sprachgebrauch und die ihm zu Grunde liegenden Verarbeitungsstrukturen und Prozesse rücken in den Mittelpunkt der Betrachtung. Mit dem beginnenden Computerzeitalter verbindet man die Computermetapher, die in den Netzwerkmodellen erkennbar ist (vgl. Farangis 1998, 29) und nach der sich die psychologische Gedächtnisforschung und die Psycholinguistik metaphorische Termini bedient wie etwa die Bezeichnung des mentalen Lexikons als Wissensspeicher. Seit den 80er Jahren ist die kognitive Ausrichtung der Psycholinguistik dominierend, die von den Ergebnissen der Neurowissenschaften u.a. der Neuropsychologie profitiert, um mentale Phäno-

mene der Sprachverwendung bei mono-, bi- und multilingualen Menschen zu erklären. Die Revolution in der Gehirnforschung, die zu diesem Paradigmenwechsel geführt hat, berechtigt die Verwendung von Gehirnmetapher, die sich in den neueren Forschungen der Psycholinguistik allmählich herausbildet.

6.3. ZUR STRUKTUR DES MENSCHLICHEN GEDÄCHTNISSES

Sprachverarbeitungsmodelle basieren auf Erkenntnissen der kognitiven Psychologie bezüglich der Informationsverarbeitung und -speicherung im menschlichen Gehirn. Als Speicherungsort aller durch Sinneswahrnehmungen aufgenommenen Informationen ist das Gedächtnis und dessen Struktur gründlich untersucht worden. Dabei sind zwei konkurrierende Modelle entstanden, das Multispeicher-Modell und das Modell der elaborativen Verarbeitung, die nur rezeptive Prozesse behandeln (vgl. Wolff 2002: 36).

1. ZUR PARTITIONIERUNG DES GEDÄCHTNISSES

In beiden Modellen besteht das Gedächtnis aus drei Verarbeitungsspeichern: das Ultrakurzzeitgedächtnis (sensorischer Speicher), das Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsspeicher) und das Langzeitgedächtnis. Während im Ultrakurzzeitgedächtnis die Informationen aus den Sinneswahrnehmungen der verschiedenen Kanäle, die physikalischen Stimuli unverändert, ohne jegliche Analyse für kurze Zeit (eine halbe Sekunde für visuelle und 2 Sekunden für auditorische Stimuli) aufgenommen und festgehalten werden, werden sie nach Intention und Interesse des Informationsverarbeiters im Kurzzeitgedächtnis interpretiert und einer höheren Abstraktionsstufe überführt. Die rein physikalisch perzeptierten Sprachsignale werden auditiv bzw. graphisch kategorisiert und als Laute oder Buchstaben erkannt. Man geht von einem Mittelwert von sieben Informationseinheiten aus (sie können 7 Laute oder auch 7 Wörter sein), die maximal 18 Sekunden im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden können. Dies zeigt, wie die Aufnahmekapazität des Kurzzeitgedächtnisses sehr begrenzt ist. Manche Modelle haben noch neben dem Kurzzeitgedächtnis einen Arbeitsspeicher, in dem sich die eigentliche Verarbeitung der festgehaltenen Informationen vollzieht. In diesem Arbeitsgedächtnis findet nach Koll-Stobbe (1997: 57) die aktuelle Bedeutungskonstitution statt, wie wir an späterer Stelle anhand situativer Wortbildungen zeigen werden.

Das Langzeitgedächtnis ist komplex strukturiert, nicht zuletzt weil es eine unbegrenzte Aufnahmekapazität aufweist und alle im Leben gemachten Erfahrungen und gesammelten Erlebnisse und Informationen speichert. Man unterscheidet hierbei den episodischen Speicher von dem semantischen, wobei beide miteinander verbunden sind und ein Kontinuum darstellen. Im episodischen

trad.indb 81 2009-09-04 13:37:33

Speicher werden unsere Erlebnisse im Laufe des Lebens festgehalten, an die wir uns mit ihrem Kontext jederzeit erinnern können. Der semantische Speicher enthält unser Weltwissen und den Sprachbesitz. Der semantische Speicher „kann als der organisierte Speicher aller Kenntnisse angesehen werden, die eine Person von der Welt im Allgemeinen sowie von der Sprache und deren Gebrauch besitzt“ (Grimm & Engelkamp 1981: 276).

In diesem semantischen Speicher sind die sprachlichen Daten nach bestimmten Grundsätzen der Kategorisierung und Abstraktion geordnet und miteinander verschiedenartig verknüpft, so dass die vom Kurzzeitgedächtnis überlieferten Informationen andere komplexere Verarbeitungsoperationen der mentalen Repräsentation durchlaufen müssen, bis das Sprachsignal vollständig entschlüsselt wird. Tulving (1972) unterscheidet im semantischen Gedächtnis zwischen einem auditorischen und einem visuellen Gedächtnis. Nach ihm gehört die Wortbedeutung zum semantischen Wissen und das Vorkommen der Bedeutung in einem Kontext zum episodischen Wissen.

2. DAS MULTISPEICHER-MODELL UND DAS MODELL DER ELABORATIVEN VERARBEITUNG

Nach dem Multispeicher-Modell verläuft die Informationsverarbeitung sequentiell in eine Richtung, indem das Sprachsignal die drei unabhängigen Speicher des Gedächtnisses eines nach dem anderen durchläuft und dabei unterschiedliche Verarbeitungstiefe erfährt. Diese erfolgt durch die Aufnahme der physikalischen Stimuli ins Ultrakurzzeitgedächtnis, durch die phonetische Kodierung im Kurzzeitgedächtnis und schließlich durch die semantische Kodierung, d.h. Bedeutungserschließung im Langzeitgedächtnis. Hier ist das Wissen in Form von individuellen mentalen Repräsentationen abgelagert. Eine Information daraus ist nur dank komplexer Suchprozesse zu gewinnen.

Das Modell der elaborativen Verarbeitung lehnt die strenge Abfolge der Analyse nach den drei Speichern ab und misst der Elaboriertheit des Enkodierens höhere Bedeutung als der Verarbeitungstiefe bei. Damit ist gemeint, dass der Sprachbenutzer als Informationsverarbeiter schon bei der Wahrnehmung des Sprachsignals sein Wissen einbringt, insofern als er dieses Signal mit anderen Elementen verbindet, um die neue Information in das bereits vorhandene Wissen zu integrieren. Dies impliziert, dass der Verarbeitungsprozess hinsichtlich der mentalen Repräsentation nicht eindirektional verläuft, sondern als rekursiv aufzufassen ist. Auf jeder Stufe der Verarbeitung können neue Interpretationen vorgenommen und mit neuen Elementen niedrigerer oder höherer Verarbeitungsstufe kombiniert werden, was auf die Parallelität der Informationsverarbeitung in allen Speichern deutet. Die Verarbeitungstiefe betrifft die Bedeutungsebene und gewinnt an Relevanz in Bezug auf die Behaltensleistung, insofern als bei größerer Verarbeitungstiefe stärkere Gedächtnisspuren gebildet werden als bei geringerer Verarbeitungstiefe.

trad.indb 82 2009-09-04 13:37:34

3. DAS KONNEKTIONISTISCHE MODELL

Neben dem Multispeicher-Modell und dem Modell der elaborativen Verarbeitung zur Modellierung des menschlichen Gedächtnisses sind noch Modelle nach konnektionistischer Auffassung. Mit dem Begriff Konnektionismus verbindet man die biophysiologischen Prozesse bei der netzwerkartigen Gehirntätigkeit. Die Neuronen in Milliardenzahl sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft, so dass bei der Aktivierung einer Zahl von ihnen die Impulse an andere Neuronen weitergeleitet werden, die die Neuronenverknüpfungen verstärken oder hemmen können. Als das einflussreichste konnektionistische Modell erwähnt Wolff (2002: 43) das PDP- Modell (PDP: parallel distributed processing) von McClelland / Rumelhart (1988).

Der Hauptvorteil solcher konnektionistischen Auffassung besteht darin, dass Informationen nicht individuell mental repräsentiert, sondern in verschiedenen neuronalen Verknüpfungen gespeichert sind. Dies erlaubt die Verarbeitung anders zu interpretieren, insofern als bei der Aktivierung einer spezifischen Information andere ähnliche oder zusammenhängende Informationen mit aktiviert werden. Daraus lassen sich in der Anwendung auf fremdsprachliche Lernprozesse andere Vorteile ableiten. So können beispielsweise aus einer spezifischen Information Generalisierungen gebildet werden. Ebenso können fehlende Informationen aus verschiedenen Netzwerken entnommen werden, um ein neues Netzwerk zu bilden. Insgesamt erweist sich die konnektionistische Gedächtniskonzipierung im Vergleich zu den herkömmlichen Modellen als vorteilhaft, jedoch nicht vollkommen, da auch damit nicht alle Aspekte der menschlichen Sprachverarbeitung erfasst werden können.

6.4. EINTRÄGE IM MENTALEN LEXIKON

1. ZUR BESCHREIBUNG DES LEXEMBESTANDS

Lokalisiert im Langzeitgedächtnis enthält das mentale Lexikon die mentale Repräsentation der Wörter und der Redewendungen, über die der Sprachbenutzer verfügt. Diese Repräsentation wird relational definiert als die Schnittstelle zwischen den wahrgenommenen Sinneseindrücken (bei der Sprachrezeption) bzw. den motorischen Handlungen (bei der Sprachproduktion) einerseits und den mental existierenden Wissensstrukturen andererseits, die vielfach kategorisiert und systematisiert sind. Von der linguistischen Sicht her hat man auf statischer Ebene das gesamte Wissen des Lexikons in Teillexika oder Subsysteme organisiert und in kategoriales Wissen nach den sprachwissenschaftlichen Disziplinen Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik detailliert. Die Interdependenz zwischen den Wissensbeständen bildet auch Gegenstand der Forschung. Über die Komponenten beim Status des mentalen Lexikons herrscht eigentlich Konsens. Divergierend sind dagegen die

Konzeptionen vom semantischen Gedächtnis mit dem lexikalischen Wissen und sein Verhältnis zum konzeptuellen Wissen als Teil des Weltwissens, auch als enzyklopädisches Wissen genannt.

Ein erwachsener Mensch kann über 50.000 oder mehr Wörter als passives Wissen verfügen (vgl. Dijkstra / Kempen 1993: 36). Aber über die Anzahl der im mentalen Lexikon enthaltenen Elemente gibt es zwei konkurrierende Hypothesen. Die „minimal listing hypothesis" postuliert, dass die Elemente nach Wortstämmen und Wurzeln oder „Roots" organisiert sind. Die „full listing hypothesis" behauptet das Gegenteil, nämlich, dass alle Wortformen, Vollformen im mentalen Lexikon enthalten sind. Experimentell hat sich weder die eine noch die andere Hypothese voll bestätigen lassen. Man geht vielmehr davon aus, dass die Organisation der Elemente im Lexikon von der jeweiligen Sprache abhängt. Für stark agglutinierende Sprachen gilt eher die erste Hypothese, während weniger agglutinierende Sprachen die zweite Hypothese bevorzugen (vgl. Handke 1997: 92).

2. ZU LEXIKONEINTRÄGEN

Lexikoneinträge enthalten alle Informationen über die Wörter und Wendungen einer Sprache, die ein Sprachbenutzer als gesamtes Wissen gespeichert hat.

> Lexeme sind im **mentalen Lexikon** als komplexe Datenstrukturen repräsentiert. Zu einem Lexem gehören unterschiedliche Informationen der verschiedenen sprachlichen Strukturebenen, und zwar (mindestens) die folgenden:
>
> **phonologische Informationen**
>
> Sie betreffen das Wissen um die Aussprache, also insbesondere um den phonologischen Aufbau des Wortes, den Wortakzent etc.
>
> **syntaktische Informationen**
>
> Sie betreffen das Wissen um die syntaktische Kategorie (Wortart), um die Valenz und um die syntaktischen Merkmale, die für das Kongruenzverhalten relevant sind.
>
> **morphologische Informationen**
>
> Sie betreffen den morphologischen Status der Lexeme (Inhalts- oder Funktionskategorien; einfach vs. Komplex; per Derivation oder per Komposition gebildet; die Zugehörigkeit zu bestimmten Derivations- und Kompositionsschemata; zu bestimmten Deklinations- bzw. Konjugationsklassen; ...) etc.
>
> **semantische Informationen**
>
> Sie betreffen das Wissen um die Bedeutung, also insbesondere um den semantischen Typ, die semantischen Merkmale und die lexikalischen Relationen, die semantischen Rollen und Merkmale der Argumente und schließlich die Konnotationen.
>
> **Registerindex**
>
> Er weist das Lexem einem bestimmten Teillexikon zu (Soziolekt, Stilebene, 'Fremdwort' etc.). (Scherfer 1997: 191f., Hervorhebung im Original)

Scherfer betont die Strukturierung der Informationen im mentalen Lexikon, die in Abhängigkeit voneinander repräsentiert und durch bestimmte Regeln mit-

einander verbunden sind. Bei der Speicherung von phonologischen Informationen gelten der Anlaut, der Auslaut und das rhythmische Muster (Silbenstruktur und Akzentstruktur) als besonders relevant. Bei den syntaktischen Informationen sind die Lexeme nach lexikalischen Kategorien geordnet, die mental unterschiedlich repräsentiert sind, insofern als sie bestimmte Relationen miteinander eingehen können, etwa paradigmatische Relationen bei prototypischen Substantiven oder syntagmatische bei prototypischen Verben. Bei den morphologischen Informationen gehören neben den einzelnen einfachen oder komplexen Einträgen auch Wortbildungsregeln der Derivation und der Komposition. Bei den semantischen Informationen handelt es sich um die Sinnrelationen.

> Die wesentlichen Sinnrelationen sind die Hyponymie (Über- bzw. Unterordnung) und die Inkompatibilität (lexikalische Gegensätze mit den Spezialfällen der Antonymie und der Konversion). Eine weitere mögliche Sinnrelation ist die Synonymie (Bedeutungsgleichheit). Neben solchen lokalen semantischen Strukturen kommen auch globale Strukturen wie Wortfelder, Begriffsfelder etc. im Lexikon vor. (ebd.: 193f.)

Neben den morphologischen Regeln als lexikalischen Regeln werden noch die Redundanzregeln und die Default-Regeln erwähnt.

6.5. VERARBEITUNGSMODELLE

Die Verarbeitungsmodelle sind theoretische Konstrukte, die die Vorstellungen der Psycholinguisten über Aufbau und Struktur des mentalen Lexikons wiedergeben. Dieses hat nun mal seine Geheimnisse und entzieht sich der direkten Beobachtung. Manche Aspekte glauben die Forscher empirisch nachgewiesen zu haben, bis durch neue Experimente andere Befunde vorgelegt werden. In Anbetracht dessen kann auf diesem Forschungsgebiet nur von Annahmen die Rede sein. Alle Modelle basieren auf der lexikalischen Spezifikation der Zugriffselemente oder Lexikoneinheiten nach den oben beschriebenen phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften. Man nimmt im Allgemeinen an, dass die Elemente nicht nur assoziative, sondern verschiedenartige Beziehungen untereinander stiften. Nicht alle Beziehungen sind ausgeforscht.

1. DAS MODELL VON LEVELT

Das Zugriffsmodell von Levelt (1989: 182ff.) zur Worterkennung und -verwendung als Produktionsmodell teilt die Merkmale der Lexikoneinträge in zwei Gruppen: eine Gruppe der formalen Aspekte mit den Merkmalen der Phonologie und der Morphologie und eine Gruppe als Lemma, die die syntaktische und konzeptuelle Spezifikation umfasst. Als grundlegende Einheit bei der phonologischen Enkodierung gilt die Silbe. Diese Einteilung wird mit Beobachtungen

der menschlichen Sprachproduktion begründet. Die Analyse von Versprechern und von dem Phänomen „Auf-der-Zunge-liegen“ (TOT: Tip-of-the-tongue) sowie Befunde aus der Aphasieforschung zeigen, dass die formalen Aspekte der lexikalischen Einheit ohne Lemma aktiviert werden können.

Ein zweistufiger Prozess kennzeichnet die Sprachverarbeitung. Bei der Sprachrezeption ist der lexikalische Zugriff von der Wortinterpretation zu unterscheiden. Bei der Sprachproduktion wird in der ersten Stufe die Bedeutung und in der zweiten die Wortform aktiviert. Bei der Sprachverwendung spielt die Wortfrequenz eine wichtige Rolle, da frequente Wörter schneller verarbeitet werden als seltene. Für Kollokationen und idiomatische Redewendungen sowie Phraseme sieht Levelt ganzheitliche Einträge im mentalen Lexikon vor. Sie werden mit Einschränkungen wie Einzelwörter betrachtet.

2. DAS MODELL VON AITCHISON

Kennzeichnend für das Modell von Aitchison (1987: 191ff.) ist die modulare Netzwerkstruktur des mentalen Lexikons. Sie besteht aus überlappenden Modulen mit gemischter Organisation und veränderbaren Strukturen. Danach steht die Bedeutung mit der Wortkennzeichnung in Relation mit der Syntax und den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten wie verschiedenen Analysetypen für Bedeutung, Wortklasse, Lautstruktur und morphologische Struktur. Die in Gang gesetzten Prozesse verlaufen parallel, wobei die Konzepte sich gegenseitig aktivieren, erregen und hemmen können und vom Allgemeinen zum Spezifischen verlaufen. Die Aktivierung der Verbindungen ist als endlos aufzufassen, wobei die Möglichkeit der Dekomposition und der Neubildung der Wörter ständig gegeben sein muss. Aitchison nimmt an, dass lexikalische Einheiten der geschlossenen Klasse anders gespeichert sind als diejenigen der offenen Klasse (vgl. ebd.: 106). Die Relevanz der Ordnungsrolle der Morpheme begründet ihre Auffassung vom mentalen Lexikon als eine Art Werkzeugkasten, dessen man sich bedient, um neue Wörter zu verarbeiten und den Wortschatz zu erweitern. Dabei wird eine gewisse Vagheit (fuzziness) angenommen, die jedoch durch die Anpassungsfähigkeit ausgeglichen wird. Die Vagheit kann etwa dadurch entstehen, dass bei der automatisierten Perzeption ein Teil des Wissens fehlt.

3. DAS MODELL VON DIJKSTRA / KEMPEN

Im Modell von Dijkstra/Kempen (1993: 36) sind Redewendungen mit feststehender Bedeutung sowie Homonyme neben den lexikalischen Elementen (Wörtern) gesondert im mentalen Lexikon gespeichert. Es wird zwischen einem peripheren und einem zentralen Teil des Lexikons unterschieden. Im peripheren Teil befinden sich Lexeme. Das sind lexikalische Elemente, die auf phonolo-

gische Informationen für die auditive Worterkennung und Rechtschreibinformationen für die visuelle Worterkennung reagieren. Im zentralen Teil des Lexikons sind die Lemmas als Bezeichnung für lexikalische Elemente, die auf syntaktische Informationen und Bedeutungsmerkmale reagieren. So verläuft der Sprachverarbeitungsweg bei der Sprachrezeption vom Lexem zum Lemma und umgekehrt bei der Sprachproduktion vom Lemma zum Lexem. Verschiedene Lexeme können eine Verbindung zu einem und demselben Lemma haben, wie z.B. die konjugierten Formen eines Verbs.

Für universelle oder kulturspezifische Denkmetaphern wie z.B. „Zeit ist ein kostbares, messbares Gut“ schlägt Scherfer (1997: 194) für die Organisation des mentalen Lexikons den Terminus „Kollokationsregel“ vor. Solche Regeln müssten erst empirisch nachgewiesen werden. Dann könnte man die Annahme widerlegen, dass Kollokationen als idiosynkratische lexikalische Einheiten keine Regelhaftigkeit aufweisen.

4. DAS KOHORTENMODELL ZUR WORTERKENNUNG VON MARSLEN-WILSON

Bei der Worterkennung geht es um den lexikalischen Zugriff auf die Einheiten des mentalen Lexikons. Dieser Zugriff muss sowohl aus der Perspektive der Sprachrezeption (Hören, Lesen) als auch von jener der Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben) konzipiert werden. Das mentale Lexikon wird in der Regel vom Sprachbenutzer unbewusst und automatisch aktiviert.

Das bekannte und vielzitierte Kohortenmodell zur auditiven Worterkennung stammt von Marslen-Wilson (1987). Dabei geht es um den Kontakt des perzipierten Lautstroms mit dem phonologischen Bereich des mentalen Lexikons, um diese Lautfolge in ein Wort zu konfigurieren. Dies geschieht durch eine fortlaufende Analyse, beginnend mit dem Anfangslaut, der eine Reihe mit diesem Laut beginnenden Wörter zur Auswahl aktiviert. Die Wahl der in Frage kommenden Wörter wird durch Hypothesenbilden und -testen reduziert, indem sukzessiv die folgenden Laute zur Analyse hinzugezogen werden, bis nur ein einziges Wort übrig bleibt. Bei diesem Selektionsverfahren durch Eliminierung sind die anderen Bereiche des mentalen Lexikons mit involviert, um das passende Wort struktur- und bedeutungsmäßig für den Satzkontext zu finden. Der außersprachliche Kontext kann das Selektionsverfahren beschleunigen. Ebenso kann der Satzkontext die Wahl des passenden Wortes insofern beeinflussen, als auf- und absteigende Prozesse miteinander interagieren.

Eine solche Auswahl aus vielen möglichen Lexemen aus dem mentalen Lexikon besteht ebenfalls bei der Sprachproduktion. Der Sprecher aktiviert eine Reihe Wörter eines Wort- oder Begriffsfeldes, aus denen er das angemessene Wort auswählt. Aitchison (1992) fasst dies in einem „interactive activation model“ auf. Außer auf der semantischen Ebene gibt es die

Möglichkeit der Aktivierung der Wörter auf der phonologischen Ebene mit befriedigenden Lösungen.

6.6. BEDEUTUNGSKONSTRUKTION BEIM LEXIKALISCHEN ZUGRIFF

Nicht immer erfolgt der lexikalische Zugriff auf die Einheiten des mentalen Lexikons unbewusst, automatisch und problemlos. Wenn für ein Wort oder eine Wortgruppe eine automatische Aktivierung von Lexemen aus dem mentalen Lexikon nicht möglich ist, dann steht der Sprachbenutzer vor einem Problem, das er mit Nachdenken kreativ lösen muss. Dies ist der Fall bei situativen Wortbildungen.

> Darunter verstehe ich ein ´pragmatisches Worten der Welt´, den Gebrauch von wortähnlichen sprachlichen Konfigurationen, deren Bedeutungskonstitution im mentalen Lexikon nur relativ zu einem situativen Kontext möglich ist. (Koll-Stobbe 1997: 51f.)

Situative Wortbildungen in der schriftlichen Sprache können aus einem einfachen Lexem oder auch aus komplexen (phrasealen) Lexemen bestehen. Sie gibt es außer bei bestimmten Autoren als dominantes Merkmal stilistischen Verfahrens u.a. in der Unterhaltungskultur (Graffiti, Pop-Kultur, Werbung). Sie sind mit Wortspielen und situativen Phrasen vergleichbar, wobei sie erst durch den vorgegebenen Kontext im mentalen Lexikon des Sprachbenutzers wirksam werden können. Linguistisch betrachtet können sie als „Frames“ bezeichnet werden. Für ihre Semantisierung reicht der Konzeptbegriff nicht aus.

Als deutsches Beispiel für situative Wortbildungen gibt Kroll-Stobbe „Wir lassen uns nicht BRDigen!“. Der Sprachbenutzer muss zum Verstehen der Mehrdeutigkeit von „BRDigen“ das Sprachsystem kreativ erweitern, indem er sein Sprachwissen neben dem Weltwissen und dem situativen Wissen in Relation zum gegebenen Kontext setzt. Beim Nachdenken und im Prozess des Inferierens gilt die Aufmerksamkeit auf kontextuelle Informationen zu lenken. Er muss zuerst ein kognitives Szenario mit Hilfe der sprachlichen Formative (BRD+igen) erstellen. Bei der komplexen relationalen Verarbeitung kommt er über Homophonie auf das vorhandene Lexem „beerdigen“, das den Semantisierungsprozess in Gang setzt.

> Erst, wenn wir nachgedacht haben, wenn wir ein kognitives Szenario mit Hilfe der sprachlichen Formative erstellt haben, können wir in unserem mentalen Lexikon Lexeme finden, mit deren Hilfe wir eine Semantisierung vornehmen können. So wird die Interpretation des Graffiti ´Wir lassen uns nicht BRDigen´ möglich auf dem Hintergrund des kognitiven Szenarios der Vereinigung von Ost- und Westdeutschland. (ebd.: 56)

Die Beispiele der situativen Wortbildungen zeigen, dass die Aktivierung des Kenntnissystems im mentalen Lexikon für deren Verständnis nicht ausreicht. Vielmehr erweist sich die Notwendigkeit die sprachlich vorgegebene Information in einem spezifischen Kontext und Kotext zu rekodieren, die erst unter Kontrolle der Informationsausbreitung abgesucht werden müssen. Dabei ist Denken zwischen den Kategorien unausweichlich, um sie überhaupt verstehen zu können.

6.7. MENTALE REPRÄSENTATIONEN: BEGRIFFSBESTIMMUNG

1. ZUR ALLGEMEINEN THEORIE

Eine allgemeine Theorie der mentalen Repräsentationen, die „dual coding-Theorie" lieferte u.a. Paivio (1971), der die menschliche Kognition in zwei unabhängige Systeme für verbale und nonverbale Repräsentationen teilt, die referenziell miteinander verbunden und nach verschiedenen sensorischen Modalitäten gespeichert sind. In einem analogen System sind die nonverbalen Informationen in analoger Form im Gedächtnis gespeichert. Die aus visuellen, auditorischen, olfaktorischen, haptischen und geschmacklichen Wahrnehmungen gewonnenen nonverbalen Informationen werden in Bildern und Szenarien verarbeitet und gespeichert. Die mentale Einheit der Repräsentation ist das „Imagen". In einem propositionalen System sind die sprachlichen, verbalen Informationen aus auditorischen und visuellen Wahrnehmungen in Form von Propositionen gespeichert.

Für die Erforschung der menschlichen Kognition und die Beschreibung der mentalen Repräsentationen operiert die kognitive Psychologie mit Begriffen aus der Kognitionswissenschaft wie Konzept, Proposition und Schema. Die wichtigsten werden im Folgenden dargestellt.

2. DAS KONZEPT

Kognitive Konzepte spielen in der Informationsverarbeitung eine bedeutende Rolle und gelten als die kleinsten Wissenseinheiten, die nicht sprachgebunden sind. Sie sind für eine ökonomische Organisation des Weltwissens für die menschliche Kognition notwendig. Ein ‚Konzept' besteht nach der Theorie der definitorischen Merkmale aus einem Bündel von Merkmalen, die es definieren. In einer Auffassung müssen alle Merkmale eines Konzepts vorhanden sein, um es von anderen zu unterscheiden, so dass alle Konzepte voneinander distinkt bleiben und sich nicht überschneiden. In einer anderen Auffassung handelt es sich um die Prototypentheorie, die die prototypischen Merkmale von dem

Wirklichkeitsausschnitt für die Bestimmung des Konzepts für maßgebend hält. Sie können in einem prototypischen Beispiel für das Konzept enthalten sein. „Teller", „Schüssel" oder „Topf" können als Beispiele für das Konzept ‚GESCHIRR' genannt werden. Bei dieser Theorie können sich die Konzepte überlappen, da die Grenzen zwischen ihnen unscharf und fließend sein können.

3. DIE PROPOSITION

Mit ‚Proposition' bezeichnet man die Verknüpfungen der Konzepte und ihre Beziehungen zueinander. Somit ist die Proposition eine größere Wissenseinheit in der mentalen Repräsentation als das Konzept. Beim verbalen Ausdrücken von Konzepten ist die propositionale Repräsentation besonders von Bedeutung. Die Proposition besteht aus einem Prädikat und einem oder mehreren Argumenten. Ein Beispiel: Der Satz: „Der Nachbar mäht den Rasen" hat ein Prädikat und zwei Argumente (MÄHEN, NACHBAR, RASEN). Man unterscheidet drei Arten von Propositionen: Prädikationen, Modifikationen und Konnektionen. Wie Wolff (2002, 52) feststellt, ist die Existenz der Propositionen nie empirisch untersucht und nachgewiesen worden. Man postuliert sie einfach, um die Wissensorganisation in der mentalen Repräsentation besser zu modellieren.

4. DAS SCHEMA

Der Begriff ‚Schema' ist in der Gestaltpsychologie bekannt und wurde in der kognitiven Psychologie von Neisser (1967) übernommen. Mit Schemata sind die komplexen kognitiven Strukturen gemeint, die Objekte und Prozesse zusammenfassen. Diese Strukturen enthalten die typischen Teile des zusammengefassten Objektes bzw. Prozesses. Schemata steuern die Wahrnehmung, insofern als sie diese beeinflussen und den informationsverarbeitenden Menschen darauf vorbereiten, die Stimuli wahrzunehmen und die Informationen zu verarbeiten. Sie werden aber auch von der Informationsverarbeitung so beeinflusst, dass sie sich verändern und umstrukturieren. Diese doppelte Funktion vom Bereitstellen verarbeiteten Wissens und von der Bildung von neuem Wissen durch die Informationsverarbeitung macht das Schema zum zentralen Begriff in der menschlichen Kognition. Als organisierte Form der Wissensstruktur sind Schemata in der mentalen Repräsentation den Konzepten und Propositionen übergeordnet.

5. DER RAHMEN (FRAME)

Ausgehend von dem Begriff Konzept als Knoten in einem Netzwerk bildet nach Minsky (1975) der „Rahmen" mit diesen Knoten Relationen verschie-

dener Art, die mit Wissenskomponenten für typische Situationen belegt sind. Sie sind auf unterer Ebene offen, so dass sie mit bestimmten Daten der gegebenen Situation gefüllt werden können. Verschiedene verwandte Rahmen können Rahmensysteme bilden.

6. DAS SKRIPT

Als ‚Skripte' werden flexible kognitive Schemata bezeichnet, die mit weniger Abstraktion etwa die (subjektiven) Theorien über unsere alltäglichen Routinehandlungen beinhalten. In Anlehnung an Shank / Childers (1984) definiert Kiel (1997) den Begriff ‚Skript', den er für kulturelle Kontexte ausdifferenziert:

> Kulturelle Skripte:
> — beziehen sich auf Zusammenhänge eines Realitätsbereichs [...]
> — sind Abstraktionen dieses Realitätsbereichs und keine konkreten Erinnerungen [...]
> — haben Variablen, die unterschiedlich konkretisiert werden [...], aber
> — können sich durch prototypische Merkmale auszeichnen [...]
> — sind durch Relationalität gekennzeichnet, d.h. die Variablen stehen in Wechselbeziehung zueinander [...]
> — werden aktiviert durch Informationen, die auf Elemente dieses Schemas und/oder seiner Wechselbeziehungen referieren [...]
> — steuern unterschiedliche kognitive Leistungen wie Wahrnehmungsprozesse, motorische Fähigkeiten, Aufmerksamkeit, Schlussfolgerungen usw. [...]
> — sind nicht statisch, sondern unterliegen immer wieder Veränderungen. (Kiel 1997: 9)

Neben dem Begriff ‚Skript' erscheint auch der Begriff ‚Plan'. Letzterer unterscheidet sich vom Ersteren durch eine höhere Abstraktionsstufe. Skripte haben wir für gewöhnliche wiederkehrende Situationen, während Pläne das selbstverständliche Meistern der neuen nichtgewöhnlichen Situationen ermöglichen.

Wie kann man sich letztlich nach all diesen Begriffen die Organisation der Wissensinhalte vorstellen? Nach de Beaugrande (1980) kann Wissen in unterschiedlichen Konfigurationen angeordnet sein. Ein Wissensinhalt kann unter den verschiedenen Formen nach den erörterten Begriffen gespeichert sein. Die Verarbeitungssituation bestimmt die Form, in der der Wissensinhalt verfügbar ist. Es gilt im Allgemeinen, dass Rahmen und Schemata mehr auf die interne Wissensorganisation zielen, während Skripte und Pläne prozedurales Wissen elaborieren und auf Handlungs- und Interaktionsmuster des alltäglichen Lebens bedacht sind.

6.8. ZUR STRUKTUR DES SEMANTISCHEN GEDÄCHTNISSES

Die Erforschung des semantischen Gedächtnisses ist Gegenstand der kognitiven Linguistik. Für die Sprachverarbeitung ist das semantische Gedächtnis zuständig. Es enthält außer dem Sprachwissen das begriffliche bzw. das enzyklopädisch-konzeptuelle Wissen, das mittels Lexeme lexikalisiert wird. Das mentale oder interne Lexikon als Teil des semantischen Gedächtnisses enthält u.a. die lexikalischen Bedeutungen der Wörter. Für das Verhältnis des semantischen Sprachwissens zum enzyklopädisch-konzeptuellen Wissen gibt es in der Linguistik divergierende Ansätze.

1. MODULARE ANSÄTZE

Nach modularen Ansätzen wird semantisches Wissen vom Weltwissen (enzyklopädisch-konzeptuellen) getrennt betrachtet. Hier wird vor allem die Zwei-Stufen-Semantik von Bierwisch und Lang (1987) erwähnt (vgl. u.a. Scherfer 1997: 198, Farangis 1998: 31).

> Im Rahmen der modularistisch ausgerichteten kognitiven Linguistik ist von Bierwisch und Lang (1987) eine Zwei Stufen-Semantik erarbeitet worden, die im wesentlichen darauf abzielt, semantische und konzeptuelle Repräsentationsebenen als zwei unterschiedliche Module der Kognition voneinander abzugrenzen. Semantische Einheiten sind an lexikalische Einheiten gebunden und werden von den Prinzipien des Sprachsystems determiniert. Das konzeptuelle System ist sprachunabhängig und stellt den Rahmen für alle Erfahrungen des Menschen dar. In einem bestimmten Kontext werden die semantischen Repräsentationseinheiten dann konzeptuell ausdifferenziert. (Schwarz 1992: 49)

In diesem Sinne versteht Scherfer (1992: 198) die Konzepte als mentale Konstrukte oder Schemata, die die kognitive Verarbeitung der Erfahrungen der Menschen und die Organisation ihres Weltwissens darstellen. Sie betreffen nicht nur Gegenstände, sondern auch Ereignisse, Eigenschaften, Größen, Relationen usw. Er unterstreicht ihre Sprachunabhängigkeit trotz ihrer Bildung mit dem Spracherwerb und ihrer Verbundenheit mit der Wortform. Sie sind von den lexikalischen Bedeutungen zu unterscheiden, die als Operationen auf diese Schemata aufzufassen sind.

> Diese Operationen bestehen darin, die der jeweiligen Wortform entsprechenden konzeptuellen Schemata zu suchen, zu aktivieren und gemäß dem aktuellen sprachlichen Kontext zu ´konkretisieren´ (d.h. bestimmte Variablen durch dafür in Frage kommende Konstanten zu belegen).

Auch Koll-Stobbe (1997: 58) lehnt aus der Perspektive der situativen Wortbildungen die Gleichsetzung vom konzeptuellen und semantischen Wissen mit sprach-

lichen Strukturen ab. Sie geht von den Formativen als sprachlich abgebildeten Hinweisen aus, deren Repräsentation eigentlich weder semantisch noch konzeptuell adäquat erscheint, um aber auf Grund von Rekodierungen (kognitive Organisation und Integration von Einzelinformation) im Denkprozess die Aktivierung von Lexemen und aktuellen Bedeutungen zu erzielen. Bei situativen Wortbildungen wird die Aufmerksamkeit auf linguistische Signale fokussiert. Dadurch werden über das Ultrakurzzeitgedächtnis Lexemkandidaten im Arbeitsgedächtnis aktiviert und bei der Interaktion mit enzyklopädischem und episodischem Wissen in lexikalische Signale umgesetzt. Im Arbeitsgedächtnis (als Anwendungsebene des Kenntnissystems) findet der Semantisierungsprozess bei bewusster oder auch unbewusster Entscheidung über die Wahl des passenden Lexems aus den Lexemkandidaten statt. Anhand dieses Lexems wird das kognitive Szenario konstruiert und kann dann damit weiteres Weltwissen aktiviert und ein mentales Konzept gebildet werden.

Das Verhältnis des Sprachgebrauchs zu den Konzepten drücken die Wörter als „Verpackungs- und Transporteinheiten" aus. Verpackt werden (was?) Konzepte in sprachlichen Kategorien, die (wie?) mit Hilfe syntaktischer Kategorien transportiert werden. Das „was" betrifft paradigmatische Relationen: Synonyme, Hyponyme, Homophone, Homographe, Meronyme, Antonyme, Komplementaria, Reversive und Konversive; das „wie" syntagmatische Relationen: Selektions- und Kollokationsrestriktionen.

> Auf der Achse des was? wären das paradigmatische Einschränkungen der Selektion von Lexemen aufgrund von Similaritätsrelationen in absentia, auf der Achse des wie? Wären das Selektions- und Kollokationsrestriktionen, also Kontiguitätsrelationen in praesentia. (ebd.: 60)

Aus der Sicht des Sprachbenutzers findet bei der Aktivierung des mentalen Lexikons keine Trennung von morphologischer Form und semantischer Bedeutung. Beide Bereiche fließen prozessual ineinander ein. Bei der lexikalischen Verarbeitung sind beide Achsen relational miteinander verbunden. Situativer Kontext und Kotext greifen bei der aktuellen Auswahl eines Lexems ineinander und bestimmen unter gewissem Einfluss der Prototypikalität und Vagheit die adäquate Wortwahl und die aktuelle Bedeutungskonstitution.

Der Terminus ‚Konzept' hat in der Linguistik eine andere Bedeutung als in der oben erwähnten Bezeichnung in der Kognitionswissenschaft. Man schreibt den kognitiven Konzepten die Hauptfunktion der Orientierung und des Zurechtfindens in der realen Welt zu. Sie werden als abstrakte Schemata in der Interaktion mit der Umwelt individuell gebildet und sind in ihrer Natur vage. Als Teil der realen Welt gilt die Sprache mit ihren Denkmustern, die in der Sozialisation und bei der Bildung der individuellen Erfahrungen erworben wird.

In der Linguistik wird der Terminus ‚Konzept' als Einheit der semantischen Organisation von Sprache verstanden. Die linguistischen Konzepte sind überindividuell und geben als Wortinhalte die generalisierten und gesellschaftlich tradierten Kondensate kognitiver Konzepte wieder.

> Die Einheiten der semantischen Organisation von Sprache dagegen sind überindividuell. Sie sind von ihrem Charakter her generalisierte und gesellschaftlich tradierte Kondensate kognitiver Konzepte. Ihre Funktion liegt in der Externalisierung individueller mentaler Repräsentationen. Nun gehören solche sprachlichen, also tradierten Konzepte aber mit zu den Inhalten der Erfahrung von Realität, die den Aufbau des Systems kognitiver Konzepte beim Individuum bestimmen. Zwischen der mentalen Organisation von Erfahrungsinhalten und der sprachlichen Organisation von Wortinhalten besteht folglich eine Wechselwirkung. Daraus erklärt sich, dass die beim Ablauf von Denk- und von Sprechprozessen unauflösliche Verflochtenheit von kognitiven und sprachlichen Konzepten. (Möhle 1997: 43)

Aus der Verflochtenheit von kognitiven und sprachlichen Konzepten stellt sich die Frage bei der mentalen Repräsentation, ob jedes Wort einem distinkten Konzept im linguistischen Sinne entspricht, so dass wir im mentalen Lexikon eine 1:1-Entsprechung haben. Über eine derartige Auffassung besteht kein Konsens in der einschlägigen Fachliteratur. Es überwiegt vielmehr die Auffassung, dass unterschiedliche mentale Einheiten mit einer sprachlichen Einheit verbunden sein können, so im Fall von Funktionsverbgefüge, das wir im Folgenden mit einem Beispiel verdeutlichen.

Zur Äußerung (Externalisierung) von Gedanken verfügt der Sprachbenutzer über vielfältige sprachliche Mittel, die er nach seiner Sprechabsicht und von seiner Perspektive aus verwenden kann. Aus den in der Sprache vorhandenen Konzepten wird er seine Wahl treffen, um seine Aussage zu formulieren. Für den gleichen Sachverhalt oder Tatbestand gibt es mehr als eine Ausdrucksmöglichkeit: „etwas stehlen“ kann auch ausgedrückt werden mit „etwas mitgehen lassen“. Es hängt von der Perspektive des Sprechers ab, mit welchen sprachlichen Kategorien der Gedanke, Sachverhalt oder Tatbestand begrifflich gefasst und zum Ausdruck gebracht wird. In diesem Fall „stehlen“ als ein Lexem, eine sprachliche Einheit, entspricht einem semantischen Konzept und ist gleichbedeutend mit dem Ausdruck „mitgehen lassen“, der aus zwei Lexemen, sprachlichen Einheiten besteht und dem gleichen Konzept entspricht. Somit werden die Lexeme „mitgehen“ und „lassen“, die separate mentale Repräsentationen haben, in einer sprachlichen Einheit zusammengefügt, die einem Konzept entspricht, welches mit einem anderen Lexem mental repräsentiert ist und ausgedrückt werden kann.

Die Wechselwirkung zwischen der mentalen Organisation von Erfahrungsinhalten und der sprachlichen Organisation von Wortinhalten bedeutet letztlich, dass unsere Ausdrucksweisen von dem konzeptuellen System abhängen, das auch gewissermaßen von den erworbenen sprachlichen Formulierungen bedingt ist. Dies impliziert, dass eine ganz freie Aneinanderreihung Einzelwörter zur Versprachlichung eines sprachunabhängigen Gedankenganges nicht gegeben ist, da wir dafür über bestimmte Ausdrucksweisen verfügen.

trad.indb 94 2009-09-04 13:37:35

2. HOLISTISCHE ANSÄTZE

Nach holistischen Ansätzen stellen das semantische und das konzeptuelle Wissen einheitliche Strukturen dar. Diese unterliegen denselben universalen Prinzipien der Kognition wie etwa Kategorisierung und Mustererkennung und sind ein Aspekt der gesamten mentalen Fähigkeiten.

> Im Gegensatz zu der modularen Konzeption betrachten Vertreter der holistischen Kognitionstheorie Sprache nicht als ein autonomes Subsystem, sondern eher als ein Epiphänomen der Kognition [...]. Ziel der holistisch ausgerichteten Kognitionsforschung ist es, die Menge der universalen Prinzipien (wie Konzeptualisierung, Mustererkennung, Kategorisierung usw.) zu beschreiben, die allen mentalen Fähigkeiten zugrunde liegen. (Schwarz 1992: 49)

Dass der Sprachbenutzer beim Umgang mit Wortbedeutungen sein Weltwissen einbezieht, unterliegt keinem Zweifel. In diesem Sinne ist die beide gegensätzlichen Positionen in der Semantik integrierende Auffassung von Schwarz (1992: 91ff., 135ff.) eine akzeptable Lösung. Sie unterscheidet zwischen dem lexikalischen Wissen im engeren und im weiteren Sinne. Im engeren Sinne sind die Informationen aus den vier sprachlichen Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik). Im weiteren Sinne sind inhaltliche Informationen aus dem kategorialen enzyklopädischen Wissen. Damit wird das semantische Wissen als Schnittstelle zwischen dem lexikalischen und dem konzeptuellen Wissen betrachtet. Diese Auffassung erklärt manche Phänomene der Sprachverarbeitung und der sprachlichen Erscheinungen.

Es gilt zunächst grundsätzlich, dass nicht in allen menschlichen Sprachen alle möglichen Konzepte gleichermaßen versprachlicht werden, so dass wir eine 1:1-Entsprechung haben. Hinzu kommt, dass die Verknüpfungen zwischen den Konzepten im Sprachenvergleich anders lexikalisiert sind. Umschreibungen und Paraphrasierungen eines Konzepts in einer Sprache deuten darauf, dass für das jenige Konzept keine feststehende sprachliche Einheit vorhanden ist, was manchmal die Entlehnung von Wörtern oder Bildung von Neologismen im Sprachgebrauch begründet und legitimiert. Andererseits impliziert dies, dass das konzeptuelle Wissen sprachunabhängig existiert. Von der kognitiven Entwicklungspsychologie wissen wir, dass der Mensch seine Konzepte und sein Weltwissen von Kind an subjektiv nach individuellen Erfahrungen bildet. Die Vielfältigkeit der Erfahrungen bewirkt, dass diese Konzepte beim Menschen ständig Umstrukturierungen unterworfen sind. Damit unterliegen die Beziehungen zwischen den Konzepten permanentem Wandel, der die Grenzen dazwischen verschiebt und deren Gehalt mit dem Charakter der Vagheit belegt. Diese Vagheit macht eine der Hauptschwierigkeiten bei der Modellierung des mentalen Lexikons aus.

In Anlehnung an Schepping/Schwarze (1995) erwähnt Scherfer (1997: 199) die Flexibilität und die Anpassungsfähigkeit der konzeptuellen Strukturen an

die veränderten kognitiven Bedürfnisse durch Modifizierung oder neue Verbindung mit anderen Konzepten. Wenn ein Konzept lexikalisiert, d.h. mit einer Wortform belegt wird, dann unterliegt es nicht mehr den Erfordernissen der Kognition, sondern denen der Kommunikation. Es muss eine soziale Akzeptanz in der Sprachgemeinschaft haben und mit anderen lexikalischen Konzepten strukturell kompatibel sein, etwa u.a. in der grammatischen Strukturbildung und in den semantischen Relationen. Nach dieser Auffassung bilden lexikalische Konzepte bei monolingualen Menschen ein Teilsystem des sprachunabhängigen konzeptuellen Systems.

> Einsprachige Personen haben innerhalb ihres sprachunabhängigen konzeptuellen Systems ein Teilsystem lexikalischer Konzepte. Diese bilden die Schnittstelle zwischen Kognition und Grammatik, zwischen nichtsprachlichem und sprachlichem Wissen. (ebd.)

3. IMAGERY-HYPOTHESE VON PAIVIO

Eine andere Vorstellung von der Struktur des semantischen Gedächtnisses findet man in der „imagery"-Hypothese von Paivio (1976, 1986). Sie fasst das semantische Gedächtnis in zwei separaten und doch miteinander verbundenen Subsystemen auf. Ein Subsystem enthält die verbalen Konzepte, wobei Wörter und Ausdrücke mit einem Wort assoziativ verbunden sind. Abstrakte Wörter sind diesem Subsystem zugeordnet. Das andere Subsystem beinhaltet die bildlichen Konzepte, wobei die Bilder assoziativ mit einem Wort verbunden sind. Konkrete Wörter haben eine Verbindung zu den beiden Subsystemen, was ihre Abrufbarkeit beschleunigt und erleichtert als abstraktere (vgl. Hulstijn 1997: 177f.).

6.9. ZUR NETZWERKSTRUKTUR DES MENTALEN LEXIKONS

Wolff (2002) behandelt das mentale Lexikon als Schnittstelle (interface) zwischen Sprache und Kognition. Es enthält das deklarative und das prozedurale Wissen des Sprachbenutzers, das weder linear noch hierarchisch geordnet ist, sondern eine Netzwerkstruktur aufweist.

> ...was für das mentale Lexikon typisch ist: die variablen Anordnungen des zusammengetragenen lexikalischen Wissens, die gelungene Verbindung von deklarativem und prozeduralem Wissen, die Netzwerkstruktur, die multikategoriale Repräsentation der Perzepte. Das wichtigste Merkmal der lexikalischen Wissenskomponente — Interface zu sein zwischen der mentalen Welt der kognitiven Konzepte und der realen Welt der wahrgenommenen Perzepte — teilt es mit keinem vom Menschen gemachten Wörterbuch. Diese Interface-Funktion macht das mentale Lexikon zu etwas Einmaligem und Unvergleichlichem. (Wolff 2002: 119)

Aus konstruktivistischer Sicht enthält das mentale Lexikon das Material, das der Sprachbenutzer für den lexikalischen Zugriff benötigt. Schon bei der Wortsuche zur Versprachlichung einer Sprechabsicht merkt man, dass ein Wort dem Sprachbenutzer selten allein und isoliert einfällt, sondern in syntagmatischen und/oder paradigmatischen Verbindungen mit anderen, die die Wahlmöglichkeiten umfassen. Die Art dieser Verbindungen hängt mit den Eigenschaften der Wörter auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene zusammen. So sind die Wörter grundsätzlich auf diesen Sprachebenen in allen Modellierungen des mentalen Lexikons beschrieben. Darüber hinaus versuchen einige Theorien die Architektur und die Ordnungsprinzipien der Wörter durch ihre vielfältigen semantischen Relationen im mentalen Lexikon zu erfassen. Merkmalstheorie, Wortfeldtheorie, Prototypentheorie und schließlich die Netzwerktheorie werden hier erwähnt, um nur die wichtigsten zu nennen.

Ein Netzwerk besteht aus Knoten, die zum einen für Begriffe/Konzepte und zum anderen für Eigenschaften stehen, und aus Kanten, die als Hinweispfeile die Relationen zwischen den Konzepten darstellen. So wird die Bedeutung eines Konzepts als der kleinsten bedeutungstragenden Einheit des Wissens durch seine Beziehung zu anderen Konzepten definiert. Die Knoten repräsentieren die einzelnen Einträge. Eine gewisse Ordnung in der Lage der Knoten erlaubt die Annahme, dass semantisch verwandte oder zusammenhängende Einträge näher beieinander liegen und stärker miteinander verbunden sind, je mehr sie gemeinsame semantische Eigenschaften haben, so dass sie eine Art Gruppierung bilden. Bei dem Abruf bzw. lexikalischem Zugriff breitet sich die Aktivierung eines Knotens auf die gesamten Knoten und Kanten in der Nähe oder innerhalb der Gruppierung aus. Dies geschieht analog zu der Erregungsübertragung in der Biologie. Somit zeigen Netzwerkmodelle die Verknüpfung der semantischen und konzeptuellen Elemente im mentalen Lexikon, machen aber keine Aussage über die konstituierenden Merkmale der Wortbedeutung wie etwa die Merkmalsmodelle.

Im Netzwerkmodell von Flores d'Arcais (1986: 130-135) sind drei Ebenen zur Organisation des mentalen Lexikons vorgestellt, die Inhalt und Prozess bei der Verarbeitung verbinden: eine semantische Ebene mit Wahrnehmungs- und wissensgesteuerten Informationen, eine lexikalische Ebene (Wortebene) und eine konzeptuelle Ebene. Beim lexikalischen Zugriff werden zuerst Konzepte aktiviert, die dann die entsprechenden semantischen Einheiten aktivieren. Diese können dann eine Aktivierungskette auf der lexikalischen Ebene mit den Konzepten auslösen, mit denen sie in Verbindung stehen, wobei die aktivierten Lexeme keine gemeinsamen semantischen Merkmale haben müssen.

6.10. DAS DEKLARATIVE UND DAS PROZEDURALE WISSEN

Im Allgemeinen versteht man unter deklarativem Sprachwissen die Summe aller sprachlichen Mittel, die dem Sprachbenutzer zur Verfügung stehen. Mit dem

prozeduralen Wissen sind die Fähigkeiten des Umgangs mit den sprachlichen Mitteln in der Sprachverwendung und in allen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) gemeint. Das deklarative Wissen betrifft die lexikalische Vorstellung des mentalen Lexikons, die in einer Auffassung jedes einzelne Wort mit einem gesonderten Eintrag konzipiert. Für alle Wörter, über die der Sprachbenutzer verfügt, müssen entsprechende mentale Repräsentationen im mentalen Lexikon vorhanden sein. Diese Annahme hat man durch die Transformationen im Wortschatz im Sinne von Erweiterung widerlegt, die durch neue Wortbildungen beim Sprachbenutzer (als Sprecher/Hörer) entstehen. Neue Wörter, die vorher nie gehört oder gesprochen wurden und somit noch keine Repräsentationen haben, werden durch bestimmte Wortbildungsregeln generiert, die der Sprachbenutzer internalisiert hat. „Das hierzu erforderliche ´Wortbildungswissen´ ist prozedurales Sprachwissen im Sinne der Psycholinguistik“ (Wolff 2002: 121). Darin besteht ein Aspekt der Dynamik des Wortschatzerwerbs und der damit verbundenen mentalen Repräsentationen.

Bei Möhle (1997: 45) besteht das deklarative Wissen aus Fakten, wie sprachliche Einheiten beschaffen sind und wie sie sich verhalten. Für die Aktivierung bzw. Verwendung dieses Wissens sind interpretative Prozeduren (Prozeduren des Umsetzens, des Anwendens von etwas auf etwas) notwendig. Es ist mit dem prozeduralen Wissen nicht zu verwechseln, das ein direktes Wissen, eine Art Können darstellt und ohne vermittelnde Prozesse verwendet wird. Während deklaratives Wissen verbal übermittelt wird, indem man etwa jemandem etwas sagt oder erklärt, wird das prozedurale Wissen im Vollzug von Prozessen erworben. Man lernt eine Sprache, indem man sie verwendet.

Das prozedurale Sprachwissen ist auf verschiedenen Sprachebenen enthalten, insofern als sie ein Regelsystem darstellen, das der Sprachverarbeitung des Sprachbenutzers zu Grunde liegt und schwer von dem deklarativen Wissen zu trennen ist. So wird nach dem phonologischen System die Artikulation der Äußerung und die Dekodierung derselben wahrgenommen und realisiert. Hierbei wird angenommen, dass die Wörter im mentalen Lexikon mit akustischen Merkmalen und artikulatorischen Programmen belegt sind, die es erlauben, die Lautstruktur der Wörter beim Hören adäquat zu identifizieren und beim Sprechen entsprechend zu artikulieren. Ebenso enthält das syntaktische Regelsystem die Informationen darüber, wie die Wörter oder Lexeme auf der syntagmatischen Ebene nach einer bestimmten Abfolge in Relationen zueinander stehen können, die semantisch akzeptabel sind.

Ein anders geartetes prozedurales Wissen, das allerdings unsystematisch ist, sieht Wolff (2002: 122) in der individuellen Art der Erfahrungen mit dem Gebrauch eines Wortes, die im mentalen Lexikon mit gespeichert werden. Sie bilden Regeln für den zukünftigen Gebrauch eines Wortes und beeinflussen somit das Selektionsverhalten über die anderen festgelegten Regelsysteme hinaus.

trad.indb 98 2009-09-04 13:37:36

6.11. ZUR VERARBEITUNG LEXIKALISCHER DATEN

Bei der allgemeinen Informationsverarbeitung handelt es sich um die wechselseitige Interaktion der aus der Umwelt wahrgenommenen Stimuli mit dem gespeicherten Weltwissen. Dabei löst die Aufnahme eines Stimulus die Aktivierung einer Wissenskomponente aus, die wiederum den Dekodierungsprozess steuert. Die wechselseitige Interaktion besteht darin, dass der Stimulus an die Wissenskomponente angepasst wird oder diese unter Umständen umstrukturiert.

In kognitiv-konstruktivistischer Sicht wird die Sprachverarbeitung als Informationsverarbeitung aufgefasst. Eine Interaktion zwischen den wahrgenommenen sprachlichen Stimuli und dem gespeicherten Wissen des Sprachbenutzers findet bei der Sprachverarbeitung statt. Der konzeptuell gesteuerte Verarbeitungsprozess (concept-driven processing), der absteigende Prozess (top-down) beinhaltet Informationen aus den Wissensbeständen des Sprachbenutzers, die für die Dekodierung der sprachlichen Stimuli notwendig sind. Der datengesteuerte Verarbeitungsprozess (data-driven processing), der aufsteigende Prozess (bottom-up) umfasst die Perzeption und Identifizierung der sprachlichen Stimuli. Beide Verarbeitungsprozesstypen interagieren miteinander und bedingen sich. Die Psycholinguisten sind darüber einig, dass diese Interaktion auf allen Ebenen der Sprachverarbeitung stattfindet. Die Konstitution einer Bedeutung ist nur möglich, wenn Sprachwissensschemata auf der unteren Verarbeitungsebene (der phonetischen bzw. graphemischen Ebene) mit Wissensschemata, Konzepten auf der oberen Verarbeitungsebene zum Verstehen einer Äußerung eingesetzt und kombiniert werden (vgl. Wolff 2002: 130).

Partitioniert wird die Verarbeitung lexikalischer Information in drei Phasen konzipiert. In der prälexikalischen Phase findet über die Perzeption der auditiven bzw. visuellen sprachlichen Stimuli die Identifizierung und Aufbereitung der Information statt, insofern als sie mit den Zugriffselementen aus dem mentalen Lexikon in Einklang gebracht wird. Darauf folgt die Phase der Worterkennung, ob die Information einem lexikalischen Zugriffselement entspricht. Ist dies der Fall, so schließt sich die Phase des Abrufs der lexikalischen Spezifikation an. Auf einer postlexikalischen höheren Ebene werden Syntax und Semantik integriert, die die Ergebnisse der Verarbeitung interaktiv oder nachträglich beeinflussen können. Die gesamte Verarbeitung kann seriell in Richtung vom aufsteigenden Prozess (bottom-up), d.h. von der prälexikalischen zur postlexikalischen Ebene verlaufen. Sie kann aber auch interaktiv in Richtung vom absteigenden Prozess (top-down) stattfinden, wobei höhere Verarbeitungsebenen die Ergebnisse tieferer Ebenen mitbestimmen können (vgl. Handke 1997: 94).

6.12. DAS BILINGUALE MENTALE LEXIKON

Eine einheitliche Theorie zur Beschreibung des mentalen Lexikons bilingualer Menschen ist nicht zu finden. Die aufgedeckten Schwierigkeiten in der For-

schung bezüglich monolingualer Sprecher werden dadurch multipliziert, dass es keine umfassende Definition für alle Typen der Zweisprachigkeit gibt. Zur linguistischen und graduellen Bestimmung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache im Vergleich mit der Erstsprache müssen unterschiedliche Faktoren wie Erwerbsalter, -kontext, Gebrauchskontext und Verwandtheit der beiden Sprachen berücksichtigt werden, die genaue Aussagen allen Typen gerecht unwahrscheinlich machen. Jeder Faktor hat, für sich genommen, viele Ausdifferenzierungen, die weniger eine Regelhaftigkeit aufweisen und mehr individuelle Ausprägung beinhalten. Generalisierende Annahmen bezüglich des bilingualen mentalen Lexikons wären dementsprechend fehl am Platze. Vielmehr gilt in diesem Kontext uneingeschränkt die Aussage von Raupach (1997: 37):

> Eine Momentaufnahme des mentalen Lexikons ist gar nicht möglich; es existiert nur im Vollzug. Die Annahme, es ließe sich als eigenständiges Modul aus dem gesamten Verarbeitungsprozess isolieren, dient lediglich heuristischen Zwecken und ist letztlich von den Vorstellungen geprägt, die uns die Metapher ´Lexikon´ suggeriert.

Bilinguale Forschung beschäftigt sich im Allgemeinen mit dem Früherwerb, d.h. dem Erwerb im Kindesalter, wann und wo und ob er in natürlichen Verhältnissen ungesteuert oder schulisch im Fremdsprachenunterricht stattfindet, wobei der gesteuerte Zweitspracherwerb der Migrantenkinder häufig im Mittelpunkt der Forschung steht. Die strukturelle Distanz von beiden Sprachen und die kulturelle Identifizierung damit sowie der Verwendungskontext und die -häufigkeit bestimmen den bilingualen Sprechertyp. Wie das mentale Lexikon für beide Sprachen strukturiert ist und die Verarbeitung aller Daten steuert, ist Gegenstand der unterschiedlichen Modellierungen.

Zentrale Frage bei der Modellierung des bilingualen mentalen Lexikons betrifft das Verhältnis bei der Speicherung beider Sprachen. Hierbei gehen die Auffassungen des Bilingualismus auf die Dichotomie „verschmolzen/koordiniert" zurück, die Weinreich (1953/1976) in die Theorie der Zweisprachigkeit einführte. Sind beide Sprachen in einem globalen System (verschmolzen) oder in zwei getrennten (koordinierten) Systemen gespeichert? Zahlreiche empirische Untersuchungen führten zu widersprüchlichen Ergebnissen und konnten weder die eine noch die andere Hypothese völlig bestätigen. Viele davon basieren auf Befunden der Aphasieforschung bei multilingualen Patienten. Hierbei hat man festgestellt, dass, wenn eine Sprache gewählt wird, die andere Sprache sich auch parallel aktiviert. Außerdem soll die rechte Hemisphäre einen stärkeren Einfluss im Falle vom koordinierten Bilingualismus ausüben als beim verschmolzenen. Darüber hinaus wird in der neueren Bilingualismusforschung davon Abstand genommen, dass das Codeswitching auf mangelnde Intelligenz bei bilingualen Kindern deutet. Denn auch bei monolingualen Kindern kommen Fehler der Mischung und falscher Wortbildung vor, was mit ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung zusammenhängt.

Ein integrativer Ansatz der beiden Hypothesen stellt die „subset hypothesis" dar. Sie postuliert für den verschmolzenen und koordinierten Bilingualismus

die Repräsentation beider Sprachen in einem gemeinsamen Speichersystem, wobei sich die Elemente der Sprache mit starker Verwendung zu einem Subsystem, untergeordneten System bilden, das durch seine Verknüpfungen eigene Netzwerkstruktur aufweist (vgl. Paradis 1987: 10). Das gemeinsame Speichersystem lässt die Möglichkeit der Verbindungen zwischen den Systemen beider Sprachen offen. Auch die Tertiärsprachenforschung geht von der Annahme aus, dass im Gehirn des Lernenden die Sprachen nicht komplett getrennt gespeichert sind (vgl. Hufeisen 2000: 551). Die Lernenden machen von dem Wissen aus der ersten Fremdsprache Gebrauch, wenn sie weitere Fremdsprachen lernen. Der Zugriff auf das mentale Lexikon beim Erwerb der neuen Fremdsprache aktiviert vergleichend und kontrastierend die Kenntnisse in den anderen erworbenen Sprachen, auch wenn dies dem Lernenden nicht ganz bewusst ist.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb und den Lernersprachen werden Verbindungen und Überschneidungen der Repräsentation der Sprachsysteme untersucht, um Verarbeitungsmodelle zu entwerfen. Hierbei wird stärker als beim monolingualen mentalen Lexikon der Akzent auf die prozedurale Komponente der Verarbeitung bei der Sprachrezeption und –produktion gelegt. Grundlage der Untersuchungen bilden die Suchprozesse bei der lexikalischen Verarbeitung bilingualer Sprecher. Anhand der Analyse unterschiedlicher Fehlertypen von Sprachvermischungen versucht man die Interaktion in der mentalen Repräsentation beider Sprachsysteme zu durchleuchten, die die Verarbeitungsprozesse steuert.

Mit der Annahme der Tatsache, dass bilinguale Sprecher den Gebrauch beider Sprachen kontrollieren, wird bei den Modellen der Sprachverarbeitung die Interaktion beider Sprachen berücksichtigt. Dabei geht man in der neueren Forschung konsensuell davon aus, dass die Konzepte nicht sprachspezifisch (d.h. sprachunabhängig) und unterschiedlich organisiert sind, je nachdem, in welcher Sprache die Sprechintention versprachlicht wird. Für die Sprachproduktion greift De Bot (1992) das für monolinguale Sprecher präsentierte Verarbeitungsmodell von Levelt (1989) auf und adaptiert es für multilinguale Sprecher. Knapp wiedergegeben lässt sich dieses Modell in drei Ebenen gliedern: die Ebene der Konzeptualisierung, die Ebene der Formulierung und die Ebene der Artikulation.

Auf der Ebene der Konzeptualisierung muss sich der bilinguale Sprecher zur Versprachlichung seiner sprachunabhängigen Sprechintention für eine der beiden Sprachen entscheiden, in der er seine Äußerung planen und vorbereiten soll. Auf der Formulierungsebene muss das einheitliche mentale Lexikon mit der gemeinsamen Speicherung der Elemente beider Sprachen herangezogen werden. Nach der Subset-Hypothese wird das untergeordnete System der gewählten Sprache unter Kontrolle aktiviert. Denn in der/den anderen nicht gewählten Sprache(n) laufen nach dem Prinzip der inkrementellen Sprachproduktion parallel Verarbeitungsprozesse, ohne dass das Ergebnis zur Artikulation kommt. Es erfolgt bei diesen Verarbeitungsprozessen die Zurückdrängung der Elemente aus der

nicht gewählten Sprache. Auf dieser Ebene wird dann sowohl die phonetische als auch die inhaltliche und morphosyntaktische Struktur der Äußerung nach den Informationen aus den Lexikoneinträgen geplant. Schließlich wird sie auf der Artikulationsebene realisiert. Hier wird angenommen, dass die phonetische Realisierung aus einem allen gespeicherten Sprachen gemeinsamen phonologischen System schöpft (vgl. Raupach 1997: 34f.).

Einige Kritikpunkte zum Verarbeitungsmodell von De Bot betreffen die fehlende Behandlung der Redewendungen und Kollokationen sowie die Nichtbeachtung kreativer Wortbildungen der Lernersprache im Erwerbsprozess, die in keiner der beiden Sprachen figurieren. Sie ergeben sich auf der Verarbeitungsstufe im Kurzzeitgedächtnis, also bei der Anwendung des prozeduralen Wissens, das eigentlich sprachspezifisch ist. Daher besteht die Gefahr, dass solche Wörter Auswirkungen auf die Speicherung im Langzeitgedächtnis haben können, insofern als das prozedurale Wissen einer Sprache auf die andere einfach übertragen wird.

Auf der Konzeptualisierungsebene erklärt das Modell das Verhältnis der Konzepte zur Sprachverarbeitung nicht, wenn etwa diese Konzepte in der einen oder der anderen Sprache fehlen bzw. perspektivisch anders versprachlicht werden, wie wir oben gezeigt haben. Außerdem findet Lutjeharms (1997: 154) die Auffassung der schwachen Verbindung der Bedeutung und der syntaktischen Informationen im Lemma des multilingualen mentalen Lexikons als nicht akzeptabel, da die Verteilung der Bedeutungsfelder über einzelne Wörter sprachabhängig unterschiedlich sein kann und damit für die Valenz auch Konsequenzen haben kann. Daher wäre ihrer Meinung nach besser, je nach Sprache unterschiedliche Ordnungsprinzipien im mentalen Lexikon mit Ausdifferenzierungen nach Art des Spracherwerbs und der Sprachverwendung vorauszusetzen.

Eine Organisation der Wörter im mentalen Lexikon nach Wortklassen mit gespeicherten Merkmalen für beide Sprachen findet man bei De Groot (1993). Er sieht in konkreten Begriffen stärker ähnliche Bedeutungen in beiden Sprachen als bei abstrakteren Begriffen. Die empirische Untersuchung von Farangis (1998: 41f.) widerlegt diese Auffassung. Auch seine Feststellung, dass die begrifflichen Verbindungen von der Muttersprache zur Zweitsprache stärker als umgekehrt seien, findet keine Bestätigung.

trad.indb 102 2009-09-04 13:37:36

7. GLOTTODIDAKTIK UND SPRACHERLERNUNG

Die frühe Konzeption der Kompetenz beim Spracherwerb und im Sprachgebrauch in der polnischen Glottodidaktik basiert auf bestimmter Sprachkonzeption und mentaler Verarbeitung der Äußerungen im kommunikativen Sprachgefüge. Die mentale Verarbeitung erfolgt nach Kodierungsgesetzen auf Grund von gespeicherten Sprachmatrizen im mentalen Lexikon, die im Abtastverfahren den zu verarbeitenden sprachlichen Elementen zugeordnet werden. Nur auf Grund dieser Matrizen ist der Sprachbenutzer dazu imstande zu beurteilen, ob eine sprachliche Äußerung richtig oder falsch konstruiert ist. Für diese Urteilsfähigkeit lehnt Zabrocki (1966: 20) die Begriffe wie ‚Sprachintuition' oder ‚Sprachgefühl' ab und setzt sie mit den Sprachmatrizen gleich. Dies begründet er damit, dass der Sprachbenutzer für seine sprachlichen Urteile richtig/falsch keine in der Metasprache konstruierten grammatischen Regeln braucht, weder im Sinne der Schulgrammatik noch im Sinne der strukturellen Linguistik und der generativen Grammatik. Eine derartige Auffassung nimmt nicht wunder, wenn wir das Verhältnis dieser linguistischen Forschungsrichtungen zum Begriff ‚Sprachgefühl' kennen. Trotzdem hat die kodematische Theorie von Zabrocki und deren Implikationen für den Fremdsprachenunterricht damals wie heute einen unbestreitbaren Wert in der Glottodidaktik.

Auf Grund der Auffassung von Sprache als einer Form des gesellschaftlichen Bewusstseins im Bereich der symbolischen Kultur wird beim Spracherwerb und bei der Sprachbeherrschung der gesellschaftliche Charakter im Sprachgebrauch betont. Darauf kommen wir noch zu sprechen bei dem Entwurf von einem glottodidaktischen Modell für die Sprachbeherrschung (vgl. Abschnitt 14.11.). Zur Explikation dieses gesellschaftlichen Charakters operiert die Glottodidaktik mit Begriffen wie dem gesellschaftlichen Sprachbewusstsein und der gesellschaftlichen Sprachpraxis, die uns an die Sphäre des Sprachgefühls und der mit ihm verwandten Begriffe führen (s. nächstes und übernächstes Kapitel). Daher werden sie in diesem Kapitel erörtert. Da sie zentrale Erkenntnisse der Glottodidaktik darstellen, wird zunächst die Glottodidaktik als eigenständige Disziplin vorgestellt.

trad.indb 103 2009-09-04 13:37:36

7.1. ZU GEGENSTAND UND AUFGABEN DER GLOTTODIDAKTIK

Die Problematik des Lehrens und Lernens der Mutter- und Fremdsprachen hat immer die Sprachwissenschaftler beschäftigt und bildete einen Untersuchungsbereich der angewandten Sprachwissenschaft. Dieser Bereich hat sich in Polen besonders nach dem II. Weltkrieg langsam zu einer eigenen Disziplin verselbständigt. Der Anfang dieser Entwicklungsetappe verbindet man mit dem Namen von Professor Ludwik Zabrocki, der 1964 das erste „Zakład Językoznawstwa Stosowanego" in Polen an der „Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznań" gegründet hatte, dessen Aufgabe die glottodidaktische Forschung ist. In diesem wichtigen Bereich der Deutschlehrerausbildung erwarb sich Zabrocki als Begründer der Glottodidaktik große Verdienste. Damit war der erste Schritt in der institutionellen Etablierung dieser Disziplin an den polnischen Hochschulen getan. Ein eigenständiger Lehrstuhl für Glottodidaktik wurde 1987 an der Universität in Poznań eingerichtet. Mit den Neugründungen von Lehrstühlen der Germanistik an weiteren Hochschulen in Polen (vgl. Grucza 2001: 1538ff.) konnte die Glottodidaktik in die Programme der neophilologischen Studien integriert werden. Die Bezeichnung „Glottodidaktik" erhielt diese damals noch junge Disziplin (in statu nascendi) dank Ludwik Zabrocki 1966 mit der Erscheinung der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Glottodidactica. An international journal of applied linguistics" (vgl. Grucza 1979: 13f.). Sie ist in mancher Hinsicht umfassender und präziser als die Fremdsprachendidaktik, nicht zuletzt, weil sie die Forschungsergebnisse aus Ost und West bezüglich der Methodik und Didaktik der Mutter- und Fremdsprachen berücksichtigt und nach wissenschaftlichen Prinzipien integrierend verarbeitet. Dadurch kommt sie zu neuen Erkenntnisse in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, die die Diskussionen über den Forschungsgegenstand bereichern.

Die Aufgabe der Glottodidaktik sieht Grucza (1979: 6f.) in der Beschreibung und Erklärung des glottodidaktischen Systems als Forschungsobjektes. Nach dem Forschungsziel unterscheidet er die reine Glottodidaktik (glottodydaktyka czysta, albo inaczej podstawowa) von der angewandten Glottodidaktik (glottodydaktyka stosowana). Erstere untersucht die glottodidaktischen Prozesse, Wirkungen und deren Ergebnisse, letztere erforscht die Umgestaltung des glottodidaktischen Systems, um Effekte seiner Prozesse und Wirkungen zu prognostizieren. In den Bereich der angewandten Glottodidaktik fällt die Aufbereitung der Sprachlehr- und -lernmaterialien, Methoden und Lehrprogramme, um Glottodidaktikern zu ermöglichen, praktisch bestimmte Ziele im Lehrprozess zu erreichen. Bei dem komplexen und komplizierten Forschungsobjekt der Glottodidaktik geht es vor allem um die Untersuchung seiner Elemente unter dem glottodidaktischen Gesichtspunkt. Aus anderen Perspektiven werden diese Elemente von anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Didaktik, Neurologie, Soziologie, Linguistik und Kybernetik gründlicher untersucht.

trad.indb 104 2009-09-04 13:37:36

Die Abhängigkeit dieser Disziplinen voneinander in der empirischen Untersuchung macht die Glottodidaktik zu einem interdisziplinären aber nicht zu einem eklektischen Wissenschaftszweig.

> Interdyscyplinarności glottodydaktyki nie należy jednak utożsamiać z eklektycznością. Glottodydaktyka ma bowiem swój całkiem specyficzny przedmiot badań, którym jako takim nie interesuje się w całości żadna inna dziedzina. Glottodydaktyka jest zatem także dziedziną samodzielną, nie tylko korzystającą z dorobku innych dziedzin, ale także wyznaczającą im odpowiednie zadania. (Grucza 1979 : 9)

Die Glottodidaktik wird nach Grucza in allgemeine und spezielle, theoretische und empirische Glottodidaktik unterteilt. In der allgemeinen Glottodidaktik wird die muttersprachliche Glottodidaktik von der fremdsprachlichen differenziert. Je nach Erwerbsfolge kann es sich dann um die fremdsprachliche Glottodidaktik der ersten , der zweiten, der dritten usw. Fremdsprache handeln. Dagegen betrifft die spezielle Glottodidaktik den Erwerb einer bestimmten Sprache als Mutter- oder Fremdsprache, z.B. Polnisch. Die Unterteilung der Glottodidaktik in theoretischer und empirischer Glottodidaktik erfolgt nach dem Kriterium der unterschiedlichen Forschungsmethoden. Diese verschiedenen Unterteilungen treten in der Forschungspraxis nicht scharf voneinander getrennt auf, sondern in kombinierter Form.

> Wyliczone tu podziały glottodydaktyki mogą się do pewnego stopnia krzyżować. Tak np. zarówno glottodydaktykę czystą jak i stosowaną można podzielić na ogólną i szczegółową, a ponadto, jak już wspomniałem, na teoretyczną i empiryczną. W rezultacie otrzymamy np. glottodydaktykę o następujących atrybutach: ogólna, obcojęzyczna, czysta, empiryczna, albo: dydaktyka języka angielskiego jako pierwszego obcego, teoretyczna, stosowana. (Grucz 1979: 11).

Als nomothetische und empirische, d.h. zugleich praktische und teleologische Wissenschaft hat die Glottodidaktik als eigenständige Disziplin ihre Berechtigung dadurch, dass sie einen unabhängigen Forschungsgegenstand, eigene Forschungsziele und eigene Forschungsmethoden hat. Den Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen als Forschungsgegenstand der Glottodidaktik nennt Pfeiffer (1986: 215) „das glottodidaktische Gefüge“, das zu beschreiben und zu erklären gilt. Aus der sich ständig verändernden glottodidaktischen Wirklichkeit ergibt sich der offene und dynamische Charakter dieses Gefüges. Die Forschungsziele umfassen die Grundlagen für die Optimierung des Lehr- und Lernsystems. Zu den Forschungsmethoden zählen die Verallgemeinerung der besten unterrichtspraktischen Ergebnisse, das Experiment und die Verarbeitung von sprachdidaktischen Erkenntnissen aus den benachbarten Grundlagenwissenschaften. Die Glottodidaktik (GD) umfasst verschiedene Bereiche und Subdisziplinen, die in ihrem Zusammenhang deren Auffassung in „sensu stricto“ und „sensu largo“ bestimmen. Pfeiffer stellt diese Auffassung schematisch dar:

trad.indb 105 2009-09-04 13:37:36

Glottodidaktik sensu stricto

Fremdsprachendidaktik — allgemein

Fremdsprachendidaktik — DaF

Fremdsprachenmethodik — allgemein

Fremdsprachenmethodik — DaF für Polen

P r a x i s

Glottodidaktik sensu largo

Sprach-Erwerbs-Forschung	Lehreraus- und -fortbildung (Pedeutologie)	angewandte Linguistik (didakt. Grammatik, Unterrichts-Sprache)	Präparation und Evaluation von glottodidakt. Materialien	GD sensu stricto (Methodik der Sprach-vermittlung)	Medien-didaktik

(Pfeiffer 1986: 215, Hervorhebung im Original)

Die von der allgemeinen Glottomethodik formulierten Sprachlehtheorien für alle Fremdsprachen finden ihre Anwendung in der speziellen Glottomethodik, indem sie in ein konkretes Lehrsystem umgesetzt werden. Dieses Lehrsystem muss die Integration der Unterrichtsziele berücksichtigen. Sie betreffen neben der kommunikativen Orientierung der Sprachpraxis und der landeskundlichen Bildung auch das erzieherische Ziel. Die spezielle Glottomethodik gilt als konkretes Instrumentarium (Unterrichtsmittel) für die Fremdsprachenlehrer, weil sie ihre Kenntnis auf fundamentalen Werten für die Praxis im glottodidaktischen Gefüge basiert. Es sind Werte: „— der kontrastiven Analyse des Kommunikationsgefüges der Ausgangs- und Zielsprache, — der psychosozialen Charakteristik der Lernenden, — der konkreten Unterrichtsbedingungen." (ebd.: 216)

Die Glottodidaktik fasst auch Pfeiffer (1986: 217) als interdisziplinäre Geisteswissenschaft auf. Die Erkenntnisse aus den benachbarten Disziplinen, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Fremdsprachenunterricht befassen, wie Sprachwissenschaft, allgemeine Didaktik, Psychologie und Soziologie sollen nach den methodologischen Direktiven der Explikation, der Verifikation und der Prognose in die glottodidaktischen Erkenntnisse integriert werden. Dies bedeutet, dass deren Implikationen von dem glottodidaktischen Gesichtspunkt aus, den Pfeiffer mit dem „Prinzip des glottodidaktischen Filters" bezeichnet, betrachtet und bewertet werden müssen, was deren Annahme oder Ablehnung determiniert. Pfeiffer sieht die Aufgabe der Glottodidaktik in der metatheore-

trad.indb 106 2009-09-04 13:37:37

tischen Explikation ihrer Thesen, Konzeptionen und Theorien, die in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts verifiziert werden. Der Glottodidaktiker ist bemüht, die gesamte Struktur der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse als glottodidaktische Wirklichkeit zu erkennen und zu untersuchen und mit Hilfe der Metasprache Theoreme aufzustellen, deren praktische Anwendbarkeit im fremdsprachlichen Unterrichtsalltag durch Beobachtung und Experimentieren überprüft wird. Die daraus resultierenden Erkenntnisse, Konzeptionen und Theorien begründen die Entwicklung der verschiedenen glottodidaktischen Modelle als Abbild glottodidaktischer Wirklichkeit.

7.2. ZUR SPRACHKONZEPTION IN DER GLOTTODIDAKTIK

Für die Beschreibung der glottodidaktischen Wirklichkeit ist die Auffassung von Sprache in dreifacher Hinsicht von eminenter Bedeutung. Es geht einmal um die zu lehrende Fremdsprache als Objektsprache im Unterricht. In der unterrichtlichen Interaktion zwischen der lehrenden Person und den Lernenden geht es dann um die gemeinsame Sprache, die Unterrichtssprache, die dem Vermittlungsprozess dient, also um die Subjektsprache. Schließlich ist die Formulierung glottodidaktischer Theorien nur mittels der Metasprache, der Sprache der theoretischen Beschreibung möglich (vgl. Skowronek 1997: 22). Daher hat die Sprachkonzeption in der polnischen Glottodidaktik einen hohen Stellenwert, der für die Qualität und Effektivität der glottodidaktischen Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht determinierend ist. Eine angestrebte Sprachkompetenz kann nicht charakterisiert werden, wenn keine Klarheit darüber besteht, was unter dem Begriff ‚Sprache' zu verstehen ist. Hierbei geht es um die philosophische Konzeption von Sprache als ontologisches Forschungsobjekt der sprachwissenschaftlichen und glottodidaktischen Untersuchungen.

Die Glottodidaktik hat sich auf Grund der an der Universität Poznań in den 70er Jahren vorigen Jahrhunderts von Kmita erforschten historischen Epistemologie entwickeln können. Diese methodologische Richtung interpretiert die Sprache nach der epistemischen Logik (vgl. Homberger 2003: 131), genannt auch Logik des Wissens und Glaubens (pol. Logika przekonań). Nach Kmita (1973: 27-33) ist die Sprache eine Form des gesellschaftlichen Bewusstseins im Bereich der symbolischen Kultur. Für die Interpretation der Sprache werden die Determinationen funktional und subjektiv-rational verwendet, um die wechselseitigen Relationen zu den Begriffen der gesellschaftlichen Praxis, des gesellschaftlichen Bewusstseins und der gesellschaftlichen Effektivität darzustellen. So interpretierte der amerikanische Strukturalismus die Sprache als funktionale Struktur (synchronisch und diachronisch), wobei die funktionale Determination objektiv ist, unbewusst und unabhängig vom Willen und Wissen des Subjekts verläuft. Dagegen steht bei der subjektiv-rationalen Determination der Sprache auf Grund der humanistischen (d.h. menschenbezogenen) Struktur das handelnde Subjekt im Mittelpunkt, das bewusst

und zielgerichtet seine Tätigkeiten unternimmt, um seine Hauptziele zu erreichen. Die subjektive Rationalität der Tätigkeit ist nach Kmita zum einen unter dem Gesichtspunkt des Sinnes des Handelns für das Subjekt (des Hauptzieles der Tätigkeit) und zum anderen unter dem Gesichtspunkt des für die Ausführung der Tätigkeiten notwendigen Wissens des handelnden Subjekts zu betrachten. Sie ist dann als Konsequenz der Übereinstimmung des handelnden Menschen mit seinem Wissen und seinen Überzeugungen zum Erreichen des günstigsten Zieles seiner Tätigkeiten aufzufassen, um in der gesellschaftlichen Praxis wirksam zu sein. Dies bedeutet, dass die Tätigkeiten des Subjekts in der gesellschaftlichen Praxis individuell sind, ihr Effekt ist aber überindividuell, da sie der Wirksamkeit halber gesellschaftlich reguliert sein müssen.

Im Sinne von Kmitas Sprachauffassung können in der Glottodidaktik die sprachlichen Handlungen (Äußerungen) des Sprachbenutzers nicht als Fakten synchronisch-funktional interpretiert werden, zumal das Sprachsystem als funktionale Struktur einen außersubjektiven (objektiven) Charakter hat. Daher können die subjektivorientierten sprachlichen Handlungen des Sprachbenutzers nur humanistisch nach der subjektiv-rationalen Determination interpretiert werden, die dem Wissen, dem Willen, dem Bewusstsein, den Zielen und den Absichten der Sprachbenutzer Rechnung trägt. Das Ziel der Sprache ist einerseits die subjektive Regulierung der gesellschaftlichen Praxis der sprachlichen Kommunikation und andererseits das objektive Funktionieren dieser Kommunikation, das an der objektiven Effektivität der Resultate der gesellschaftlichen Praxis gemessen wird.

7.3. ZUM BEGRIFF DER SPRACHKOMPETENZ NACH ZGÓŁKA (1980)

Im Forschungskreis nach der erwähnten Sprachauffassung befasste sich Zgółka mit dem Inbegriff der Sprachkompetenz und verwendete dabei die Begriffe der historischen Epistemologie nach Kmita. Unter Sprachkompetenz versteht Zgółka (1980: 52ff.) das gesellschaftliche Wissen (Sprachbewusstsein) der Sprachbenutzer über die Sprache, das dem Sender die Generierung der Sätze und dem Empfänger die Dekodierung (das Verstehen) dieser Sätze ermöglicht. Dieses Wissen besteht aus Meinungen und Überzeugungen, die in Form von epistemischer Sätze beschreibbar sind. Dabei wird zwischen der Kompetenz der Sprachbenutzer und jener der Linguisten unterschieden, die anhand epistemischer Sätze die Sprachkompetenz rekonstruieren. Ihr Forschungsprodukt stellt die überindividuelle gesellschaftliche Kompetenz dar. Das gesellschaftliche Wissen ist abstrakt, überindividuell und verbindlich für alle Sprachbenutzer der Sprachgemeinschaft, um die Effektivität im Sprachhandeln, in der sprachlichen Praxis, d.h. in der sprachlichen Realisierung der kommunikativen Absicht zu erreichen, was mit „Performanz“ bezeichnet wird. Dieses Wissen als gesellschaftliches Sprachbewusstsein unterliegt nach Zgółka in seiner Ent-

wicklung funktional und genetisch der historischen Relativierung. Funktional, wenn nach Bedarf neue akzeptierte Überzeugungen die alten verdrängen. Genetisch, wenn die neuen Überzeugungen eine Transformation im Denkmaterial der Menschengemeinschaft zur Folge haben.

Die Effektivität im Sprachhandeln ist interindividuell und hat gesellschaftlichen Charakter. Die Sprechintention des Sprachbenutzers muss mit dem relativierten Resultat seines sprachlichen Handelns in Bezug auf den Partner übereinstimmen. Dabei reguliert das gesellschaftliche Wissen die sprachliche Praxis. Die gesellschaftliche Effektivität im sprachlichen Handeln betrachtet Zgółka als bedingt zum einen durch das verpflichtende gesellschaftliche Wissen, das das sinnvolle gesellschaftliche Handeln ermöglicht, und zum anderen durch die Persönlichkeitsmerkmale der Sprachbenutzer. Dies bedeutet, dass der Spracherwerb und die kommunikative Fähigkeit essentiell in und von der Gesellschaft bestimmt sind. Für den Fremdsprachenunterricht ist die gesellschaftliche Effektivität zu erreichen, wenn beide Bedingungen respektiert werden, nämlich das gesellschaftlich verpflichtende Wissen und die außersprachlichen Faktoren wie Situationskontext und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden.

Das gesellschaftliche Sprachbewusstsein ist nach Zgółka (1980) ein abstrakter und überindividueller Begriff. Es umfasst das Wissen aller Sprachbenutzer einer Sprachgemeinschaft über die Überzeugungen, Meinungen und Intuitionen, die die gesellschaftliche Praxis bestimmen und in der kommunikativen Sprachpraxis respektiert werden müssen. Die Natur dieses Wissens über Sprache als Kommunikationsmittel lässt sich als Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs beschreiben. Sie sind durch die objektive Nachfrage in dieser Sprachpraxis der Gemeinschaft funktional determiniert. Die Verbindlichkeit dieses Wissens korreliert mit der Effektivität des sprachlichen Handelns in der gesellschaftlichen Sprachpraxis. In der Kommunikation müssen die Sprachhandlungen des Sprachbenutzers nicht nur individuell-pragmatisch, d.h. subjektiv und zielbewusst effektiv sein, sondern auch mit den gesellschaftlichen objektiven Erwartungen des Partners übereinstimmen. Diese Übereinstimmung auf Grund des gemeinsamen gesellschaftlichen Sprachbewusstseins betrifft den vom Sender intendierten und vom Empfänger verstandenen Sinn. Die gesellschaftliche Effektivität verleiht der Sprachpraxis einen Zeichencharakter innerhalb der gesamten Kulturpraxis. Es gibt zwei Arten des effektiven Sprachgebrauchs: die gesellschaftliche Effektivität (ausgedrückt in der Grammatikalität der Sprachpraxis) und die individuell pragmatische Effektivität (ausgedrückt in der Situationsangemessenheit und der kommunikativen Akzeptabilität) (vgl. Zgółka 1980: 53ff.), wobei die Grammatikalität eine notwendige aber keine ausreichende Bedingung für die Akzeptabilität ist.

7.4. ZUR SPRACHERWERBSFÄHIGKEIT NACH ZABROCKI (1990)

Mit der Untersuchung der Spracherwerbsfähigkeit hat Zabrocki (1990) den gesellschaftlichen Charakter des Spracherwerbs hervorgehoben. Zabrocki geht davon aus, dass die Spracherwerbstätigkeiten größtenteils subjektiv-rational bewusst unternommen werden. Daher eignet sich für die Erklärung der Erwerbsprozesse des gesellschaftlichen Sprachbewusstseins (im Sinne von Kmita und Zgółka) die gesellschaftliche Begründung. Ein Spracherwerbsbewusstsein kann nach Zabrocki nicht auf die biologische Vorprogrammierung bzw. Ausrüstung des Menschen (vgl. hierzu LAD von Chomsky) reduziert werden. Zwar ist die biologische Voraussetzung des Spracherwerbs dem Menschen angeboren, der Spracherwerb selbst findet aber innerhalb des Kulturerwerbs statt und wird von diesem bedingt. Ohne sprachliche Umgebung, Kulturgemeinschaft ist kein Spracherwerb möglich. Das Kleinkind lernt seine Muttersprache in der sprachlichen Umgebung durch die Sprachpraxis, indem es die gesellschaftlichen Normen und Direktiven erkennt und befolgt, um seine außersprachlichen Ziele zu erreichen und damit individuell-pragmatisch und gesellschaftlich effektiv und erfolgreich zu sein. Daher ist die Spracherwerbsfähigkeit als Bestandteil der Kulturerwerbsfähigkeit aufzufassen.

Die Spracherwerbsfähigkeit besitzt jede natürliche Sprache als Rahmeneigenschaft, die beim Respektieren des Sprachwissens den Spracherwerb ermöglicht. Den Rahmen bilden die leeren Stellen der universellen Sprache, die nach Chomskys UG dem Menschen angeboren sind. Es sind Merkmale grammatischer Repräsentationen nach allgemeinen Prinzipien. Beim individuellen Spracherwerbsprozess müssen diese Stellen mit den Elementen der konkreten natürlichen Sprache gefüllt werden. Die Mitglieder einer Kulturgemeinschaft vermögen kraft der Spracherwerbsfähigkeit die gegebene Sprachkompetenz der Gemeinschaft (abstrakt und überindividuell betrachtet) zu respektieren, um die gesellschaftliche Effektivität subjektiv-rational zu erreichen. Durch die Erfordernisse dieser Effektivität werden eben die leeren Stellen mit den entsprechenden syntaktischen und semantischen Parametern der konkreten natürlichen Sprache gefüllt, die die gesellschaftliche Akzeptanz und Respektanz besitzen.

Die gesellschaftliche Praxis des Spracherwerbs ist mit der gesellschaftlichen Kompetenz verbunden, die als Wissen von Normen und Direktiven für die Effektivität des gesellschaftlichen Handelns determiniert ist. Die Spracherwerbspraxis ist durch universelle und gesellschaftliche Faktoren bedingt. Universal sind die Merkmale jeder natürlichen Sprache, die die Kommunikation zwischen den Gemeinschaftsmitgliedern ermöglichen. Das zu erwerbende Sprachwissen für die Effektivität des Spracherwerbs und die Befähigung zur sprachlichen Kommunikation muss den Bedingungen der gesellschaftlichen Respektanz genügen. Das Spracherwerbswissen ist das überindividuelle Spracherwerbsbewusstsein, das als System abstrakter Regeln für die Generierung der Sprache

trad.indb 110 2009-09-04 13:37:37

in der Spracherwerbspraxis zu betrachten ist. Die Spracherwerbspraxis erweist sich in ihren Bestandteilen als humanistische Struktur, die die gesellschaftliche Effektivität anstrebt.

Die Relevanz der besprochenen Konzeptionen der Sprache, Sprachkompetenz und Spracherwerbsfähigkeit von Kmita, Zgółka und Zabrocki für den Fremdsprachenerwerb liegt in der Betonung des gesellschaftlichen Charakters der Sprachpraxis. Die Effektivität, das subjektiv-rationale erfolgreiche Handeln in der Sprachpraxis, im Sprachgebrauch gemäß der Sprechintention ist gesellschaftlich durch die Grammatikalität und individuell-pragmatisch durch die Akzeptabilität des sprachlichen Handelns determiniert. Und dies gilt strikt in dieser Reihenfolge, d.h. ohne Grammatikalität können sprachliche Äußerungen nicht akzeptabel sein. Dies impliziert für fremdsprachliche Lernprozesse, dass die Fremdsprache nach den individuellen Voraussetzungen der Lernenden im Gebrauch und in der gesellschaftlichen Sprachpraxis gelernt werden soll. Der gesellschaftlich akzeptierte Sprachgebrauch ist in und von der nativen Sprachgemeinschaft determiniert. Der Zugang zum impliziten gesellschaftlichen Sprachbewusstsein der Zielsprachgemeinschaft im Fremdsprachenunterricht kann/soll über die bewusste Auseinandersetzung mit dem kontemporären Sprachgebrauch und dem ihm zu Grunde liegenden Wissen über Normen und Direktiven erzielt werden. Daran wird die Effektivität des Sprachgebrauchs und der Sprachbeherrschungsgrad im Fremdsprachenunterricht gemessen.

7.5. ZUR KODEMATISCHEN THEORIE VON ZABROCKI:

Gegenstand und Implikationen für die Methodik des Fremdsprachenunterrichts

1. ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND DER KODEMATIK

Um das Funktionieren der Sprache als Ganzes im Kommunikationsakt zu verstehen, muss man nach Zabrocki die Struktur und Systeme der Sprache nicht nur als statische Einheiten betrachten, sondern auch als dynamische Werte. Diese haben die Glottodidaktiker für eine Theorie des Fremdsprachenunterrichts zu untersuchen. Grundlegend ist dabei die Auffassung von Sprachkode, der die Transformationsregeln von bestimmten Spracheinheiten (Informationsträgern) in andere beinhaltet. Man unterscheidet zwischen dem inneren Sprachkode und dem äußeren Sprachkode, mit dessen Hilfe wir Wörter in einen Satz (syntagmatische und semantische Formulierung) oder Nervenimpulse in Lautartikulationen umwandeln. Sowohl auf der Ebene der Langue als auch der Parole sind statische und dynamische Modelle der Sprache zu konzipieren, die auf Grund von bestimmten Gesetzmäßigkeiten in Form von Transformationsregeln funktionieren, so dass in dieser Hinsicht ein Languekode und ein Parolekode existieren.

Für die Entwicklung von kybernetischen Sprech- und Sprachmodellen muss in der Forschung der Tatsache Rechung getragen werden, dass die Sprache als Forschungsgegenstand zwei Aufbaupläne besitzt, den Inhaltsplan (die bezeichnete Substanz) und den Ausdrucksplan (die bezeichnende Substanz). Die Erforschung von kybernetischen Sprechmodellen bedient sich des sprachlichen Rückkopplungsgefüges mit den drei Schaltungskreisen, dem Träger der Nachricht als Ausstrahlungszentrum, dem Kontrollkreis und dem Steuerungskreis. Dieses Kreisschaltungsgefüge besteht aus Speichern, Kanälen und Transformationsknoten. Bei dem Aufbau einer konkreten Äußerung greifen wir auf das konkrete Sprechmaterial aus dem Zentralspeicher zu, wobei wir mit synthetischen Transformationsregeln (dem synthetischen Kode als Grundkode) in der Rolle des Senders operieren, d.h. das Ausstrahlungszentrum arbeitet in diesem Falle grundsätzlich synthetisch und bedient sich des analytischen Verfahrens nur zu Kontrollzwecken. Der analytische Kode erfüllt dann die Funktion des Kontrollkodes. Umgekehrt verfährt das Ausstrahlungszentrum beim Empfang der Äußerung. Es bedient sich des analytischen Kodes als Grundkodes und des synthetischen Kodes als Kontrollkodes (vgl. Zabrocki 1966: 8f.).

Mit Kodematik wird die Lehre von den Transformationsregeln im Sprechvorgang bezeichnet (ebd.: 9). Es geht um den Transformationskode, den Zabrocki „OSW-Kode“ nennt, auf Grund dessen die objektive Wirklichkeit in die sprachliche Wirklichkeit umgestaltet wird. Dafür muss sich die Theorie des Fremdsprachenunterrichts interessieren, um Vermittlungsmethoden dieser Transformationsregeln zu entwickeln. Mit anderen Worten: Die Unterrichtsmethode, das „Wie“-Vermitteln setzt eine begründete Kenntnis des Lehr- und Lernstoffes, des „Was“-Vermittelns voraus. Dabei muss man grundsätzlich zwischen der objektiven und der sprachlichen Wirklichkeit unterscheiden. Soweit die sprachliche Wirklichkeit als eine Transformation der objektiven Wirklichkeit zu betrachten ist, kann diese Transformation aus mehrfachen Gründen und nicht zuletzt aus der subjektiven menschlichen Interpretation nicht immer adäquat sein. So entspricht dieselbe objektive Wirklichkeit hinsichtlich der Einzelsprachen verschiedenen sprachlichen Wirklichkeiten. Dies ist nach Zabrocki durch das sprachliche Denken des Menschen bedingt, das in der sprachlautlichen und der graphischen Substanz materialisiert ist. In Konsequenz geht es im Fremdsprachenunterricht um das Erlernen der fremden sprachlichen Wirklichkeit und nicht der objektiven Wirklichkeit.

Die fremdsprachliche Wirklichkeit differiert grundsätzlich von der muttersprachlichen Wirklichkeit, insofern als auf dem Ausdrucksplan beider Sprachen qualitative und quantitative Unterschiede bestehen, die eine integrale Transponierbarkeit der Wörter und Ausdrücke auf Grund der unterschiedlichen Kodierung nicht selten unmöglich machen. Die Transformation der objektiven Wirklichkeit in der fremden Sprache geschieht nach eigenen Gesetzmäßigkeiten (Kodierung), die in der fremdsprachlichen Wirklichkeit wiedergegeben sind.

trad.indb 112 2009-09-04 13:37:37

Bei Fremdsprachensprechern findet oft die Transformation der objektiven Wirklichkeit in die fremdsprachliche Wirklichkeit nach der objektiven Wirklichkeit in der sprachlichen Wirklichkeit der Muttersprache statt, d.h. die Transformationsmatrize und der Transformationsfilter der Muttersprache sind im Lernprozess aktiv und äußerst wirksam. Daher muss bei der Aneignung einer fremden Sprache darauf geachtet werden, dass die im Inhaltsplan der fremden Sprache gegebenen Spezifika des Kontextes und der innersprachlichen Metatransformationen gelernt werden.

Generell sind die Unterschiede in der sprachlichen Transformation der objektiven Wirklichkeit der Konkreta zwischen allen Sprachen gegenüber denen der Abstrakta relativ gering. Diese Unterschiede fallen besonders bei der Übersetzungstätigkeit auf, in der es um die Transformationen einer sprachlichen Wirklichkeit in eine andere sprachliche Wirklichkeit geht. Das Transformationsverfahren wird dadurch besonders dann erschwert, wenn in beiden Sprachen keine inhaltliche Kongruenz in den konstanten distinktiven Inhaltsmerkmalen besteht, so dass wir Wörter mit ganzen Sätzen wiedergeben müssen, neue Wörter bilden oder Entlehnungen verwenden. Bei inhaltlich nicht kongruenten Wörtern kann in der Übersetzung keine adäquate Transformation der sprachlichen Wirklichkeit auf der Wortebene erzielt werden. Dafür muss der Transformationsinhalt auf der Wortebene dem Nullwert gleich sein, d.h. unverändert bleiben. Bei der Übersetzung wird eine völlige Inhaltstransformation auf der Wortebene mit der Zahl 1 bezeichnet. So können wir bei der Übersetzung Wortinhalte der Muttersprache verwenden, wenn der inhaltliche Worttransformationskode gleich Null ist. Anders verhält es sich bei dem Strukturtransformationskode, dessen Wert zwischen Null und Eins je nach dem Verwandtschaftsgrad von Sprachen liegt. Für den Fremdsprachenerwerb ist der Lernenergieaufwand als proportional zu diesem Wert zu betrachten. Nicht alle Strukturen in einer Sprache können mit entsprechenden Strukturen in eine andere Sprache transformiert werden, wenn es sie in dieser Sprache gar nicht gibt. Die in einer Sprache gegenüber einer anderen Sprache fehlenden Strukturen werden als Minusstrukturen (auch als neutralisierte Strukturen) bezeichnet und werden mit entsprechenden Plusstrukturen der Zielsprache in der Übersetzung transformiert. Insgesamt ergerben sich folgende Transformationsmöglichkeiten, dass man:

> 1) Strukturen z.B. der Sprache A in die gleichen Strukturen der Sprache B verwandeln kann,
> 2) Strukturen der Sprache A adäquat in andere Strukturen der Sprache B transformieren kann,
> 3) Gewisse Strukturen der Sprache A in Minusstrukturen der Sprache B transformieren muss,
> 4) Nullstrukturen oder neutralisierte Strukturen der Sprache A in Plusstrukturen der Sprache B transformieren muss. (Zabrocki 1966: 14f.)

2. DAS KOMMUNIKATIVE SPRACHGEFÜGE UND DIE MENTALE VERARBEITUNG

Durch die sprachliche Interaktion zwischen den Menschen entsteht ein kommunikatives Gefüge. Es kann ein auditives oder ein visuelles Gefüge sein. Ersteres nennt Zabrocki ein kommunikatives Sprechgefüge. Bei diesem entsteht die Kommunikation nach dem Sender-Empfänger-Modell, wobei die Lautwellen als Träger der Nachricht neben dem Artikulationskanal und dem Ohr als Nachrichtenkanal bezeichnet werden. Bei diesem Modell ist das Empfangen der Nachricht primär und grundlegend für den Sprechvorgang. Dies lässt sich mit der Tatsache begründen, dass die Entwicklung der Sprechfähigkeit beim Kleinkind erst durch das Hören von unzähligen Äußerungen in der Muttersprache ermöglicht wird. Daher ist die Untersuchung des Sprechgefüges für Implikationen für den Fremdsprachenunterricht von enormer Bedeutung. Es geht dann beim Sender zunächst um die mentale Verarbeitung der empfangenen sprachlichen Nachricht.

Bei der Aufnahme des Lautstroms (phonischen Kontinuums) finden bei der mentalen Verarbeitung die Prozesse der Dekomposition (Segmentierung) und der Komposition (Zusammensetzung) der Nachricht statt. Dies geschieht auf Grund der Organisation der sprachlichen Einheiten im Gehirn. Das mentale Lexikon ist nach Zabrocki in Speichermatrizen organisiert, die hauptsächlich konkrete und bedeutungstragende (lexikalische und grammatikalische) Morpheme beinhalten. Als die kleinsten Einheiten der Sprache, d.h. Grundeinheiten der bezeichnenden Substanz sind die Einlautmorpheme und die Lautschichtenmorpheme als distinktive Morpheme. Für konkrete Wörter, die Morpheme sind, sowie für phraseologische Redewendungen, Wortzusammensetzungen, Wortzusammenrückungen und auch speziell für Wortbildung sind Speichermatrizen im mentalen Lexikon angelegt. Dagegen gibt es für konkrete Sätze keine Matrizen, lediglich eine Satzmatrizenstruktur. Eine Ausnahme bilden Sprichwörter, Gedichte und ganze Texte, die auch in Matrizen gespeichert sind.

Die Dekomposition beinhaltet die Analyse des phonischen Kontinuums als bezeichneter und bezeichnender Substanz, die dann die Sätze, Satzteile, Wörter, bedeutungstragende sowie distinktive Morpheme ergibt. Die Analyse der segmentierten sprachlichen Elemente (von den größeren zu den kleineren Einheiten) nach dem analytischen Kode als primärem Kode (Grundkode) besteht in der Anwendung der Transformationsregeln, nach denen die sprachlichen Segmente den entsprechenden Matrizen zugeordnet werden. Bei diesem Transformationsverfahren als Kreisschaltungsgefüge sind die Funktionen der Kontrolle und der Steuerung voll im Gange und wachen darüber, dass die richtigen Matrizen aktiviert werden. Um den Sinn der ganzen Äußerung zu erfassen, müssen die sprachlichen Segmente des analytischen Transformationsverfahrens wieder zu einem Ganzen zusammengesetzt werden. Dies geschieht mit Hilfe des synthetischen Kodes als sekundären Kodes, der die Funktion des Kontrollkodes er-

trad.indb 114 2009-09-04 13:37:37

füllt. Bei der Enkodierung einer Nachricht gilt umgekehrt wie bei der Dekodierung der synthetische Kode als Grundkode und der analytische Kode als sekundärer Kode, d.h. er dient hauptsächlich der Kontrolle des Transformationsprozesses.

3. IMPLIKATIONEN DER KODEMATIK FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Aus der kodematischen Auffassung von der mentalen Verarbeitung einer sprachlichen Äußerung im Sender-Empfänger-Modell formuliert Zabrocki die Implikationen für den Fremdsprachenunterricht, die aus der heutigen Perspektive als unbestrittene Grundregeln in der Glottodidaktik für das Lehren und Lernen von Sprachen gelten. Die respektive Reihenfolge der Ausbildung der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben im Fremdsprachenunterricht hat ihre Begründung in der Organisation des mentalen Lexikons, das für die Fremdsprache erst gebildet werden muss. Da die Sprechfähigkeit nur auf Grund von differenzierendem Hören entwickelt werden kann, ist es absolut notwendig beim Erlernen einer Fremdsprache mit dem Hörverstehen anzufangen. Dies bedeutet, dass der analytische Kode absolut vorrangig behandelt und beherrscht werden muss, um bei der Einübung des Transformationsverfahrens die Bildung der entsprechenden Strukturmatrizen im mentalen Lexikon zu ermöglichen. Diese Matrizen entstehen bei der Trennung des Satzinhaltes von der Satzstruktur, der konkreten Wörter von der Wortstruktur und der Morpheme von der Morphemstruktur und werden entsprechend gespeichert.

Der synthetische Kode für das Sprechen ist so notwendig wie der analytische Kode für das Sprachverstehen, der als Grundkode dem synthetischen Grundkode als inhärent eigen gilt. Daneben muss auch der Transformationskode für die lautliche Artikulation bis zu einem gewissen Grad der Automatisierung angeeignet werden. Bei dem synthetischen Grundkode werden die Strukturen aus dem mentalen Lexikon als Matrizenspeicher abgerufen, die leere Matrizen darstellen. Diese Matrizen werden dann mit Wörtern und Morphemen mit den entsprechenden Transformationen ausgefüllt. Dabei fungiert der analytische Kode als Kontrollkode. Im kommunikativen Gefüge wechseln die Gesprächspartner die Sender- und Empfängerrolle, so dass beide Kodes, der analytische und der synthetische wechselweise als Grundkodes fungieren. Bei dem Wechsel im Gespräch haben die Partner die Kontrolle, sich zu vergewissern, ob sie richtig verstanden wurden, d.h., ob die Abrufung der entsprechenden Kodematrizen erfolgreich war.

Entsprechend dem Hörkode als analytischem Grundkode und dem Sprechkode als synthetischem Grundkode werden auch Lesekode und Schreibkode in der Kodematik behandelt, die einen sekundären Kode bilden. Sie bestehen auch aus Langue- und Parolekode und basieren auf dem graphischen Speicher, der das Ergebnis der graphischen Transformation des phonischen Speichers dar-

stellt und deshalb diesem untergeordnet ist. In der graphischen Substanz sind die segmentierten Einheiten zum Teil als Buchstaben, Wörter und Sätze vorgegeben. Sie werden beim Lesen mittels Transformationskodes, den Zabrocki als Gleichheitskode den „grapho-phonischen Kode“ nennt, der entsprechenden Lautsubstanz untergeordnet. Die dabei erhaltenen Parole-Segmente werden den entsprechenden Langue-Matrizen zugeordnet, die aus der Dekomposition des Lautkontinuums resultieren. Analog wie bei der Wahrnehmung der lautlichen Substanz als bezeichneter Substanz entstehen bei der Wahrnehmung der graphischen Substanz die entsprechenden graphischen Matrizen nach der folgenden Transformationskette:

> 1. Aufbau der graphischen Matrize. Die graphische Substanz wird dabei als bezeichnete Substanz analysiert.
> 2. Die Transformation in die entsprechende graphische *Langue*strukturmatrize.
> 3. Transformation der graphischen Strukturmatrize in die entsprechende linguistische Lautstrukturmatrize. Die Lautmatrize selbst ist, wie schon erwähnt, der linguistischen Lautstrukturmatrize untergeordnet. Die Transformation der graphischen Substanz in die Lautsubstanz wird von der linguistischen Lautstrukturmatrize gesteuert. Unter Lautstrukturmatrize verstehen wir die *Langue*-Matrizen der lautlichen Ebene der Sprache. (Zabrocki 1966: 29, Hervorhebung im Original)

Der Lesevorgang ist nach der kodematischen Theorie noch viel komplizierter als man ihn in diesen paar Zeilen beschreiben kann. Wir wollen an dieser Stelle nur auf die verschiedenen Kodes hinweisen, die im Leseprozess wirksam und für die Entwicklung der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht unumgänglich sind. Aus dem Abhängigkeitsverhältnis von Schreibkode und Lesekode erhöht sich die Kompliziertheit des Schreibvorganges. Er basiert auf dem synthetischen Kode als Grundkode, der zunächst die Satzkonstruktion als strukturelle Einheit ermöglicht, die dann mit den konkreten sprachlichen Mitteln aufgefüllt wird. Dabei fungiert der analytische Kode als Kontrollkode.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die kodematischen Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts in der Geschichte der Glottodidaktik als Antwort auf die strukturalistische sprachwissenschaftliche Beschreibung des Sprachmaterials für den Sprachunterricht, die der Dynamik bei der Verarbeitung dieses Materials im kommunikativen Gefüge nicht Rechnung trägt, aufzufassen sind. Erst durch den Entwurf von kybernetischen Sprachmodellen kann das kommunikative Sprachgefüge (der Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibvorgang) mit all seinen Transformationen und Speichermatrizen, die Kodegesetzen als exakten Gesetzen unterliegen, erfasst werden. Diese Gesetze als Regeln der Transformationen im inneren und äußeren kommunikativen Vorgang müssen dem Fremdsprachenlernenden beigebracht werden, um ihm den korrekten Aufbau der Speicher der sprachlichen Strukturen und deren Automatisierung für eine adäquate und aktive Sprachbeherrschung zu ermöglichen. Dabei geht die Kodematik von der Existenz von vier Sprachkodes aus, die sich für die zwei Sub-

trad.indb 116 2009-09-04 13:37:38

stanzspeicher jeweils aus den Transformationszonen beim Eingang und Ausgang des Speichers ergeben. Zwei Kodes hat der phonische Speicher, der analytische Kode und der synthetische Lautkode. Entsprechend hat der graphische Speicher die zwei Kodes. Aus dem inhärenten Verhältnis des analytischen Kodes dem synthetischen gegenüber wird die Schlussfolgerung gezogen, dass allein mit der Beherrschung des analytischen Kodes man im kommunikativen Sprechgefüge das Gesprochene verstehen kann. Man ist aber selbst nicht imstande zu sprechen. Analog gilt dies für die alleinige Beherrschung des analytischen Schreibkodes. Man kann das Gelesene verstehen und vermag jedoch nicht zu schreiben. In beiden Fällen ist dann die Rede von der passiven Beherrschung der Fremdsprache, die für die Zielerreichung des Fremdsprachenunterrichts zu kurz greift. In den kodematischen Grundlagen für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts sieht Zabrocki eine adäquate und ausgewogene Behandlung des kommunikativen Sprech- und Sprachgefüges.

4. ZUM FREMDSPRACHENERWERB NACH DEM LERNER ALTER AUF GRUND DER KODEMATIK

Beim frühkindlichen Spracherwerb wird das aufgenommene Sprachmaterial gleichzeitig in Form von konkreten Äußerungen und davon abgeleiteten Strukturmatrizen im Gehirn gespeichert. Der Aufbau dieser Strukturmatrizen ist nach Zabrocki (1966: 19, 22; 1970: 28) mit dem 15. Lebensjahr abgeschlossen. Dagegen sind Speichermatrizen für Wörter und phraseologische Redewendungen für das ganze Leben aufbaufähig. Es kann dann das Sprachmaterial nach dem 15. Lebensjahr nur nach den bereits gespeicherten Matrizen analysiert werden. Dies bedeutet für den Fremdsprachenerwerb, dass man damit im frühen Alter beginnen soll, um eine der muttersprachlichen Kompetenz ähnliche fremdsprachliche Kompetenz zu erzielen. Das optimale Alter für den Anfang mit dem Fremdsprachenunterricht setzt Zabrocki zwischen 7 und 8 Jahren (vgl. Zabrocki 1966: 26). Dass er damit sozusagen ‚den Nagel auf den Kopf getroffen hatte', beweist heute die polnische (auch die europäische und weltweite) Schul- und Bildungspolitik, die die Einführung der ersten Fremdsprache in den ersten Klassen der Grundschule (Englisch in Polen und in Europa) vorschreibt.

Nach dem 15. Lebensjahr nimmt der Aufbau der Strukturmatrizen drastisch ab oder er hört überhaupt auf wie im Bereich der Lautartikulation. In Bezug auf die Lernenden, die erst mit 16 oder 17 Jahren im Gymnasium oder im Lyzeum mit dem Lernen der ersten Fremdsprache anfangen, bedeutet dies, dass die grundlegenden Strukturmatrizen wie u.a. die Lautmatrizen der Fremdsprache nicht mehr ohne Schwierigkeiten erworben werden, wenn dies überhaupt noch möglich ist. In diesem Falle kann nicht mit einer adäquaten Artikulation der fremden Laute gerechnet werden. In Konsequenz wird die Artikulation in der Fremdsprache den Lautmatrizen der Muttersprache zugeordnet. Ebenso verhält

trad.indb 117 2009-09-04 13:37:38

es sich mit den fremden Satzstrukturen, besonders in der Sprachproduktion, die auf Grund der muttersprachlichen Satzstrukturmatrizen gebildet werden. Nur der Wortschatzerwerb bereitet den Fremdsprachenlernenden in diesem Alter weniger Schwierigkeiten eben deswegen, weil der Aufbau von Wortspeichermatrizen in der Muttersprache andauernd aktiv ist. Es bedarf dann besonderer und intensiver didaktischer Arbeit, um diese Defizite aus den fehlenden Strukturmatrizen auszugleichen. Dabei spielt neben der Sprachkompetenz der Lehrkraft (einschließlich annähernd einwandfreier Aussprache) ihre fachdidaktische Kompetenz eine wichtige Rolle.

Für den Fremdsprachenerwerb im schulischen Unterricht und im Hochschulbereich eignet sich die direkte Methode als natürliche Methode am besten. Nach dieser Methode lässt sich der grammatikalische Speicher durch die Präsentation von konkreten Texten aufbauen. Dabei spielt der Altersfaktor der Lernenden neben den Zielen des konkreten Fremdsprachenunterrichts und der zur Verfügung stehenden Zeit eine eminente Rolle für eine aufgeklärte Anwendung der direkten Methode. Bei der Stratifizierung dieser Methode nach dem Alter (die A-Stratifikation) teilt Zabrocki (1970: 26-34) die Fremdsprachenlernenden in 6 Gruppen ein: Kinder bis zu 7 Jahren, Kinder von 7 bis 12 Jahren, Kinder von 12 bis 15 Jahren, Schüler von 15 bis 19 Jahren, Lernende von 19 bis 24 Jahren und Lernende von 24 bis 50 Jahren. Für jede Altersgruppe werden Prioritäten beim Erwerb der vier Sprachkodes (des analytischen phonischen Kodes, des synthetischen phonischen Kodes, des analytischen graphischen Kodes und des synthetischen graphischen Kodes) gesetzt und begründet.

Kinder bis zu 7 Jahren sollen sich die Fremdsprache durch intensives Hören von variierten Ausdrucksmöglichkeiten aneignen. Hierbei hat der Aufbau vom analytischen phonischen Kode absoluten Vorrang. Der synthetische phonische Kode wird parallel aufgebaut. Die weiteren Kodes kommen nicht in Frage. Da Kinder in diesem Alter zum reflexiven Nachdenken nicht fähig sind, soll man tunlichst metasprachliche Erklärungen vermeiden. Den Kindern im Alter von 7 bis 12 Jahren können alle vier Sprachkodes beigebracht werden. Zabrocki empfiehlt jedoch mit dem analytischen graphischen Kode und dem synthetischen graphischen Kode erst im Alter von 9 Jahren anzufangen, wenn die Kinder diese Kodes in ihrer Muttersprache gelernt haben. Von einem Grammatikunterricht soll man generell absehen, aber nicht von allgemeinen metasprachlichen Erklärungen.

Die Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren beherrschen schon alle vier Kodes in ihrer Muttersprache und können über sprachliche Elemente reflektieren. Daher neigen sie dazu die Fremdsprache und ihre grammatischen Strukturen bewusst zu lernen. Es soll ihnen die fremdsprachliche Grammatik proportional zu der muttersprachlichen Grammatik beigebracht werden. Nach den Prinzipien der direkten Methode soll die Grammatik als zusätzliche Hilfe im praktischen Sprachunterricht behandelt werden. Viel wichtiger ist die Einhaltung der Reihenfolge der Vermittlung der vier Kodes, wobei darauf geachtet werden soll,

trad.indb 118 2009-09-04 13:37:38

dass sowohl mit der Vermittlung des analytischen graphischen Kodes als auch des synthetischen graphischen Kodes so spät wie nur möglich angefangen wird.

Bei den Schülern im Alter von 15 bis 19 Jahren ist nach Zabrocki die kritische Schwelle für den Aufbau des phonischen Kodes erreicht. Der Einfluss der muttersprachlichen phonischen Matrizen ist so groß, dass die Schüler die feinen phonetischen Unterschiede in der fremdsprachlichen Lautung nicht mehr wahrnehmen können. Hinzu kommt, dass sie alle vier Kodes in der Muttersprache in der Regel beherrschen, die gleichzeitig aktiviert werden. Diese Fähigkeit vergrößert die Interferenzen zwischen der Mutter- und der Fremdsprache. Daher gilt für sie von Anfang an und für längere Zeit die Beschäftigung mit dem analytischen phonischen Kode und dem synthetischen phonischen Kode, was eine Verlangsamung im Beherrschungsprozess der Fremdsprache bedeutet, die aber in Kauf genommen werden muss, wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Beherrschung der korrekten phonischen Form der Fremdsprache vorsieht. Nur durch phonetischen Drill kann der Abbau des phonischen Aufbaukreises wettgemacht werden. Grammatik und metasprachliche Erklärungen müssen nach Bedarf für diese Lernergruppe auf das Minimum gehalten werden.

Für die Lernergruppe im Alter von 19 bis 24 Jahren ist die Berücksichtigung des Zieles beim Fremdsprachenlernen neben den Lernervoraussetzungen von enormer Relevanz. Dies entspricht der B-Stratifikation der direkten Methode. Bei dem Ziel der Anwendung der Fremdsprache in neophilologischen Studien (z.B. DaF-Studium) werden die höchsten Anforderungen an die Studierenden gestellt. Dies bedeutet, dass sie alle vier Sprachkodes gleichmäßig beherrschen müssen und die Umgangssprache souverän verwenden können. Zabrocvki (1970: 31) stellt fest, dass die bei diesen Studierenden von der Schule mitgebrachten Sprachkenntnisse defizitär sind. Dies gilt besonders für die schlechte Aussprache. Es sei hier nebenbei bemerkt, dass diese Feststellung bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hat. Daher sollen vor allem in den ersten Semestern ausschließlich nur der analytische phonische Kode und der synthetische phonische Kode gedrillt werden, was das Lesen und Schreiben völlig ausklammert. In den separaten Veranstaltungen der beschreibenden und der praktischen Grammatik muss auf den intensiven Gebrauch der metasprachlichen Erklärungen rekurriert werden.

Die C-Stratifikation betrifft vor allem den Spracherwerb bei der Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter. Den Erwerb von mehreren Fremdsprachen verbindet man mit unterschiedlichen Zielen, die mit der Beherrschung von bestimmten Fertigkeiten in diesen Sprachen korrelieren. So kann es sein, dass man in einer (zusätzlichen oder weiteren) Fremdsprache nur die Lesefähigkeit von berufsbezogenen Fachtexten erwerben will. Dies kann man in entsprechenden Kursen erreichen. In diesem Fall reicht nur die Aneignung des graphischen Kodes. Wenn man im Alter von 24 bis 50 Jahren damit anfängt, eine Fremdsprache zu lernen, muss man damit rechnen, dass man ihre korrekte Aussprache

nicht mehr lernen kann. Hinzu kommen noch die Interferenzen mit den Kodes der Muttersprache und anderer bereits erworbener Fremdsprachen, die eine adäquate Beherrschung der Fremdsprache äußerst erschweren. Trotzdem müssen von Anfang an die vier Kodes der Fremdsprache vermittelt werden. Für den Einsatz der metasprachlichen Erklärungen entscheidet das Bildungsniveau der gegebenen Lernergruppe. Auf jeden Fall müssen die Prinzipien der direkten Methode eingehalten werden.

8. DAS PHÄNOMEN ‚SPRACHGEFÜHL'

Nach der Anzahl der Veröffentlichungen zum Thema ‚Sprachgefühl' zu urteilen, stehen die wissenschaftlichen Konzepte noch in den Anfängen. Über die inhaltliche Begriffsbestimmung in der Forschung scheint kein Konsens zu herrschen. Dies mag verschiedene Gründe haben, die die Vernachlässigung des Themas ‚Sprachgefühl' in der traditionellen Linguistik erklären. Zudem komplizieren benachbarte Begriffe wie ‚Sprachbewusstsein', ‚Sprachbewusstheit' und ‚Spracheinstellungen' eine klare Abgrenzung des Begriffs ‚Sprachgefühl'. Zu diesen Begriffen zählen theoretisch und empirisch umfangreiche Untersuchungen. Als psychisches Phänomen ist das Sprachgefühl nicht unmittelbar zugänglich, was Anlass zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Interpretationen dieser Erscheinung gibt.

8.1. ÜBER DAS SPRACHGEFÜHL BEI MUTTER- UND FREMDSPRACHLERN

Muttersprachler wissen, wie die sprachlichen Ausdrucksmittel in Rede und Schrift angemessen verwendet werden. Sie wissen, wie Wörter in Sätzen und Wortgruppen miteinander verknüpft werden und welche Bedeutungen miteinander vereinbar sind. *„Sprachgefühl hat man also erst einmal in einer Sprache, die bei uns ´Muttersprache´ heißt."*(Henne 1982: 95) In der Muttersprache kann man über die grammatische Korrektheit und Gebrauchsadäquatheit der Sätze spontan entscheiden. Dies erlaubt das Sprachgefühl als höchste Entscheidungsinstanz, auf die sich Muttersprachler in sprachlichen Zweifelsfällen oder bei umstrittenen Formulierungen und Ausdrucksweisen in der alltäglichen Kommunikation stets berufen. „...denn Sprachgefühl: das ist die Summe sprachlicher Erfahrungen eines Menschen, auf die er sich, als Erfahrung, jederzeit beruft."(ebd.)

Wenn man keine Entscheidung treffen kann, bedeutet dies, dass man die Sprache erst lernt. Die Beherrschung der Muttersprache legitimiert also die Berufung auf das Sprachgefühl. Dieses ist dynamischer Natur und es entwickelt sich schon mit dem Sprachbewusstsein in der Kindheit, im Vorschulalter und verfeinert sich das ganze Leben, solange man diese Sprache spricht und Kontakt

trad.indb 121 2009-09-04 13:37:38

mit der Sprachgemeinschaft hält. Auf der Erinnerung von sprachlichen Erfahrungen und Beobachtungen vom Gehörten und Gelesenen basiert das Sprachgefühl, das der Evolution der Sprache folgt. Dies gilt bei Dunger (1927) gleichermaßen für die Mutter- und Fremdsprache.

> Man sieht also, daß das Sprachgefühl auf einer Summe von sprachlichen E r f a h r u n g e n u n d B e o b a c h t u n g e n, auf E r i n n e r u n g beruht, dass es nicht etwas von vornherein Gegebenes, nichts Festes und Bestimmtes ist, sondern sich allmählich bildet und weiterentwickelt. (Dunger 1927: 3, Hervorhebung im Original)

Ein annähernd gleich wirksames Sprachgefühl für eine Fremdsprache wird selbstverständlich von dem Beherrschungsgrad dieser Sprache abhängen. Doch man wird erst dahinter kommen, wie es sich bildet und zum gewünschten Grad entwickelt, wenn man begreift, wie das primäre Sprachgefühl in der Muttersprache wirkt und welche Eigenschaften und Funktionsweisen es besitzt. Im Hinblick auf ein gründliches und realitätsnahes Verständnis der fremdsprachlichen Kompetenz ist diese Vorgehensweise aus zweierlei Gründen unumgänglich.

Erstens: Das Sprachgefühl für die Fremdsprache bildet sich sekundär zum vorhandenen Sprachgefühl in der Muttersprache des Lernenden, das als Grundlage gilt. Wie sich beide (und im Falle von mehreren Fremdsprachen alle) vertragen, miteinander wirken, sich gegenseitig beeinflussen oder auch stören, muss für die didaktische Effektivität der fremdsprachlichen Lernprozesse untersucht werden.

Zweitens: Die Beherrschung einer Fremdsprache umfasst neben dem Sprachwissen und als Teil des Sprachkönnens das Sprachgefühl. Das, was die Sprachkompetenz der Muttersprachler einschließlich des Sprachgefühls ausmacht, gilt für die Lernenden der Fremdsprache als Muster. Nicht nur Grammatik, Aussprache, Wortbildungen und Redewendungen usw. mit den entsprechenden Erschließungs-, Internalisierungs- und Automatisierungsverfahren im fremdsprachlichen Lernprozess sind ungeheuer wichtig, sondern auch das Sprachgefühl als höchste Entscheidungsinstanz über die Verwendungsangemessenheit und Gebrauchsadäquatheit der Ausdrucksmittel.

Bei der Kommunikation in der Muttersprache fühlt sich jeder Sprecher so kompetent und sicher, dass er seine Äußerungen und die des Partners auf ihre Richtigkeit und Angemessenheit hin beurteilen kann. Das kann er spontan und automatisch kraft seines ‚Sprachgefühls'. Solange dies die Muttersprache betrifft, braucht er dafür auf den ersten Blick keine besondere Bildung, wie etwa Hochschulstudium. Auch wenn er das Wort ‚Sprachgefühl' nicht gebraucht, wird er sich ständig implizit darauf berufen, um kommunikativ zu bleiben. Ausdrücke wie „ich würde sagen...", „so meine ich das...", „ich sage so..." oder „nach meinem Empfinden ..." usw. signalisieren unbewusste latente Aktivität des Sprachgefühls.

Auch wenn das Wort ‚Sprachgefühl' im Gebrauch zur Bildungssprache, zur „Gebildeten-Umgangssprache" (vgl. Gauger / Österreicher 1982: 15) gehört,

bedeutet das nicht, dass diejenigen „Gebildeten" es definieren können oder dafür eine bestimmte Bildung haben müssen, um es entsprechend in der Rede zu verwenden und sich damit verständigen zu können. So verlässt sich jeder in seiner Muttersprache auf sein Sprachgefühl und kann damit immer in der Kommunikation mit Mitgliedern der Sprachgemeinschaft Erfolg erzielen.

Der sprachbewusste Muttersprachler sowie der kompetente Fremdsprachensprecher wissen in der gegebenen Interaktions- und Kommunikationssituation oder können zumindest abschätzen, welche Wirkung die Worte auf den Gesprächspartner haben. Denn mit Worten kann man: informieren, desinformieren, erheitern, ermahnen, verunsichern, belehren, trösten, verletzen, Unrecht tun, aufmöbeln, vernichten, erniedrigen, demütigen, ablenken, trennen, zusammenführen, initiieren, degradieren, schmeicheln, empfehlen, abraten, fälschen, beschreiben, verunstalten, Revolutionen schaffen, den Krieg erklären, Völkermord legitimieren und vieles mehr. Die Wortwahl determiniert unsere Ausdrucksweise von der rezeptiven und produktiven Perspektive gesehen. Man drückt sich dann aus: wortkarg, gewählt, bildlich, metaphorisch, fachlich, euphemistisch, distanziert, direkt, pejorativ, vulgär, obszön, diffus, ausführlich, respektvoll, abwertend, engagiert, tendenziös, neutral, schmeichelhaft, kategorisch, zustimmend, ablehnend, beurteilend, besinnungsvoll, sinnlos, belehrend, souverän, missgünstig, wohlwollend und noch auf unzählige Art und Weise.

Dass man in der Muttersprache die Verwendung der Worte in der Regel beim Vollzug des Sprechaktes selbstverständlich und spontan handhabt und sich damit in einer bestimmten Weise ausdrückt, deutet auf die Polyvalenz des Sprachgefühls, das die Situationsangemessenheit der Ausdrucksweise steuert. Der kompetente Sprachbenutzer muss u.a. ein Sprachgefühl haben für: Sprachvarietät (Plurizentrizität), Sprachregister, Fachjargon, Konnotationen, Textsortenspezifika, Regelhaftigkeit und Irregularitäten im Sprachsystem, Scherz und Ernst, Anspielung und Ironie, Euphemismen, Sprechintention des Gesprächspartners, Selbsteinschätzung, Wahrheit und Lüge, Verbindlichkeit und Direktheit der Aussage, Interpretation des Schweigens, Kulturstandards und Tabuthemen usw. Das alles ist den Sozialisations- und Spracherwerbsprozessen sowie der Schulung und Bildung zu verdanken.

8.2. ZUR DARLEGUNG DES SPRACHGEFÜHLS: EINE ZUGANGSSCHWIERIGKEIT

Die Frage nach der Darlegung des Sprachgefühls bringt den Forscher in Verlegenheit und kann ihn zum Widerspruch zu sich selbst führen. Das, was er als natürlicher Sprecher unbewusst als Teil seiner Persönlichkeit besitzt und mit dem er tagtäglich in seinem Umgang mit der Sprache ‚jongliert', muss nun Gegenstand bzw. Objekt der Untersuchung sein. Ein leichtes Unternehmen ist es nicht, denn die Trennung des Sprachgefühls als Untersuchungsobjekts vom

Sprecher als Subjekt ist nicht vollkommen zu vollziehen. Dies ist eine erste Zugangsschwierigkeit zum Sprachgefühl.

Der Sprachforscher arbeitet mit seinem Sprachgefühl im Sprachgebrauch, um dasselbe zu durchleuchten. Subjektivität, Vagheit, Voreingenommenheit können die Exaktheit der wissenschaftlichen Aussagen nach dem Sprachgefühl über den Sprachgebrauch, an dem der Sprachforscher teilnimmt, erheblich relativieren. Trotzdem ist das Sprachgefühl einer Untersuchung wert, besonders dann, wenn man sich in den interpersonalen Beziehungen und Kommunikation darauf beruft und beharrt, was nicht ohne Konsequenzen bleibt.

Die Sprachgemeinschaft reagiert nicht selten mit Sanktionen auf die Verletzung des Sprachgefühls, das die soziale Interaktion regiert und den Zusammenhalt in der Gemeinschaft stiftet. Man kann ausgelacht werden, wenn man sich in einem bestimmten Milieu nicht richtig ausdrückt. In Prüfungssituationen kann man für den falschen bzw. unangemessenen Sprachgebrauch eine schlechte Zensur bekommen. Unterschiedlich und kulturspezifisch sind die Sanktionen in dieser Hinsicht, die mit den sozialen Normen in der Sprachgemeinschaft festgelegt sind. Daher scheint das Sprachgefühl eine Art Tabuaura zu besitzen, die einen zum Tabubruch reizt und nach Enttabuisierung verlangt. Diese erfolgt in der Regel von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft, die ein Explorationsbedürfnis der eigenen Sprache empfinden und die Evolution dieser vorantreiben. Folgerichtig ist das Sprachgefühl bei allen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft zu orten und von ihnen darstellen zu lassen.

8.3. ZUR AUFFASSUNG DES SPRACHGEFÜHLS

Viele Sprachforscher und –didaktiker verwenden den Begriff ‚Sprachgefühl' mit einer auffallenden Selbstverständlichkeit und ohne sich damit auseinanderzusetzen, um ihre Thesen und Theorien zu begründen. Die Spracherwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplinen meiden die Beschäftigung mit dem Sprachgefühl. Mit Gefühlen befassen sich diese wissenschaftlichen Disziplinen eben nicht. Man rekurriert dann auf verwandte Begriffe wie Sprachbewusstsein und geht davon aus, dass sie sich mit dem Begriff des Sprachgefühls in der Bedeutung weitgehend decken .

> Sprachbewusstsein deckt sich vielfach mit dem ebenso komplexen Begriff *Sprachgefühl*, einen Begriff, der in der Linguistik lange unbeachtet geblieben ist, obwohl schon Lindroth (1937,5) Klarheit darüber verlangt hat, und es als ‚ein unumgängliches Mittel der sprachlichen Analyse ansieht'. (Oksaar 2003: 127, Hervorhebung im Original)

Im Kontext der Übersetzung als didaktische Brücke und Hilfsmittel zur Bewusstmachung der unterschiedlichen Strukturen in der Ausgangs- und der Zielsprache erwähnt Roche (2005, 208) beiläufig, dass die Lerner ein Gefühl für die sprachlichen Unterschiede entwickeln sollen:

> Es geht dabei also nicht um korrekte Übersetzungen oder darum, eine Übersetzungskompetenz zu erlangen. Vielmehr soll durch kontrastive Verfahren an bereits bestehendes Wissen angeknüpft werden. Die Lerner sollen ein Gefühl für die sprachlichen Unterschiede entwickeln.

Gemeint und nicht beim Namen genannt kann es sich hier wohl um kein anderes Gefühl als das Sprachgefühl handeln, das die Lernenden für die Fremdsprache erlangen sollen.

Eine Menge Wortzusammensetzungen mit „-gefühl" als Grundwort kennt die deutsche Sprache, wobei das Bestimmungswort ein Adjektiv (z.B.: Feingefühl, Zartgefühl) oder ein Substantiv (z.B.: Unlustgefühl, Gleichgewichtsgefühl) sein kann. Im letzteren Fall ist die Wortbildung als ein Gefühl von Unlust, von Ungleichgewicht zu interpretieren. Bei Sprachgefühl ist eine solche Interpretation fehl, da die Bedeutung des Grundwortes zum größten Teil entfremdet ist. Im Wege der Begriffsbestimmung suchen Wissenschaftler nach anderen Bezeichnungen, um dieses Grundwort zu ersetzen und das Phänomen zu erklären. Behilflich dabei ist die Lexikalisierung in der Wortbildungslehre, wonach die Bedeutung der Wortkomposition zusätzliche Komponenten enthalten kann, die nur nach genauer Untersuchung des tatsächlichen Gebrauchs ermittelt werden können.

Im Falle von Sprachgefühl kann man unter den Wissenschaftlern keinen Konsens darüber feststellen, was von der Grundbedeutung des Grundwortes „-gefühl" in der Zusammensetzung mit Sprache noch festzuhalten ist. Die Bandbreite reicht von einer totalen Negierung eines Gefühls in diesem Zusammenhang:

> Dieses vielberufene Sprachgefühl ist nun alles andere als etwas Gefühlsmäßiges im Sinne des Emotionalen. (Weisgerber 1962: 165),

bis zur Bestätigung dieses Gefühls als konstante individuelle Größe, die sich in einem langwierigen Prozess nach vielen externen Faktoren entwickelt:

> Sprachgefühl ist eine *psychologische Größe*. Der Begriff *-gefühl* ist in dieser speziellen Zusammensetzung als konstante Größe zu begreifen, die sich nur langsam, in einem Jahre andauernden Prozess wandelt und von vielen *externen Faktoren* wie Alter, Geschlecht, Beruf u.ä. bestimmt wird. Somit ist Sprachgefühl auch immer eine *individuelle* Größe. (Molitor 2000: 17, Hervorhebung im Original),

oder zu einem Vergleich mit einem anderen Gefühl:

> Das Sprachgefühl ist also etwas Ähnliches wie das gesellschaftliche Feingefühl, der Takt. Der taktvolle Mensch weiß selbst in schwierigen Lagen sofort, wie er sich zu benehmen hat. Er überlegt nicht erst lange, ob er so oder so handeln soll, er braucht nicht erst ein Buch über den ‚guten Ton in allen Lagen des Lebens' nachzuschlagen, sondern trifft ohne Schwanken selbständig und sicher seine Entscheidung. So ist auch das Sprachgefühl für uns ein natürlicher Wegweiser in Fragen der Sprache.
>
> (Dunger 1927: 2),

Wie nach Dunger dieses Gefühl entsteht, sich entwickelt und verändert wird, werden wir an späterer Stelle näher erläutern (vgl. Abschnitt 13.3).

Manche sehen darin bis zu einem gewissen Grad ein nicht genau determiniertes Gefühl:

> Es [Sprachgefühl] meint etwas von der Art eines Gefühls: Objekt dieses Gefühls ist die Sprache: ein Gefühl (Determinatum) hinsichtlich der Sprache (Determinans). (Gauger / Österreicher 1982: 16)

Eine einheitliche Definition des Begriffs ‚Gefühl' ist in den verschiedenen Lexika kaum zu finden. Mit Gefühl assoziiert man „seelische Regung, Empfindung des Menschen, die seine Einstellung und sein Verhältnis zur Umwelt mitbestimmt" (Duden 1996: 572). Als Bestandteil der sozialen Umwelt betrachtet man die Sprache als Kommunikationsmittel zwischen den Gesellschaftsmitgliedern. In diesem Rahmen kann man das Sprachgefühl des Sprachbenutzers als eine Empfindung auffassen, die seine Einstellung und sein Verhältnis zur Sprache mitbestimmt. Durch seine Empfindung kann sich der Mensch als Subjekt wahrnehmen und sein Verhalten und Handeln in der Gemeinschaft von seinem Gefühl leiten lassen. Das Gefühl kann dann erklärt werden als: „subjektives, nicht unmittelbar durch logisches Denken und Urteil kontrolliertes Erleben und Verhalten" (Kempcke 1984: 450). Übertragen auf das Sprachverhalten, besonders das eines Muttersprachlers, erfüllt das Sprachgefühl in der freien Rede insofern die Voraussetzung eines Gefühls, als es als seelische Regung zum einen subjektiv und zum anderen nicht unmittelbar durch logisches Denken und Urteil kontrolliert ist.

8.4. SPRACHGEFÜHL ALS EIN GEFÜHL

Mit dem Sprachgefühl als Thema und Aufgabe der Sprachpsychologie hat sich Kainz (1956) ausführlich beschäftigt und die Frage erörtert, ob es ein echtes Gefühl im psychologischen Sinne ist. Im Folgenden geben wir zuerst seine Auffassung im Wesentlichen wieder. Dann versuchen wir nach einer modernen Definition von Gefühl das Sprachgefühl zu umschreiben.

Gefühle als psychische Phänomene sind seelische Urerlebnisse, bei denen es sich um ganzheitliche Reaktionen im Sinne des Zustandsbewusstseins auf Gegebenheiten handelt. Bei den Wahrnehmungen und Vorstellungen des Individuums werden diese Erlebnisse in Qualität, Intensität, Ablauf und Zusammenhang unmittelbar und elementar vom Ich als vor- und außerlogische Reaktionen bewertet. Diese Reaktionen sind ein Teil des Gesamtbewusstseins, in dem das Individuum die wechselnden Ichzustände an sich und an anderen erlebt. Gefühle, Affekte, Stimmungen und Leidenschaften als emotionelle Erlebnisse oder Gemütszustände entstehen auf Grund von angeborenen Mechanismen und

dispositionellen Grundlagen, so dass jeder Mensch von Natur aus dazu fähig ist, ohne irgendeine Sprache beherrschen zu müssen. Diese Eigenschaften weist das Sprachgefühl aber nicht auf und kann daher nicht als Gefühl im Sinne eines Gemütszustandes bezeichnet und behandelt werden.

Beim Sprachgefühl handelt es sich um einen Akt des Gegenstandsbewusstseins, bei dem das aus den sprachlichen Erfahrungen verdichtete Wissen mit einer gefühlsartigen Unmittelbarkeit funktioniert. Die Reaktionen des Sprachgefühls entstehen nicht auf Grund von angeborenen Mechanismen und dispositionellen Grundlagen, sondern auf Grund von erworbenen sprachlichen Erfahrungen und der Erinnerung daran. Sprachkenntnisse resultieren aus dem Gewöhnungsprozess und der Vertrautheit im Umgang mit diesen Erfahrungen. Die Reaktionen oder Entscheidungen des Sprachgefühls sind nicht selten lust- oder unlustbetont. Dieser emotionelle Gehalt ist aber weder primär noch auf fundamentale psychologische Grundbedürfnisse zurückzuführen.

> Das sogenannte Sprach'gefühl' ist kein Gefühl im eigentlichen Sinne, sondern ein Akt des Gegenstandsbewußtseins, nämlich ein mit gefühlsartiger Unmittelbarkeit funktionierendes Wissen, ist ein mit weitestgehender Unvermitteltheit zuhandener und wirksamer Erfahrungsniederschlag verdichteter Art. Ein eigentliches Gefühl kann es schon deshalb nicht sein, weil ihm gesamtpersonale Einbettung, Universalität, Subjektivität, Wärme, Komplexqualität, bewußtseinserfüllende Breite, Interessebetontheit (Nichtgleichgültigkeit), Ichnähe, Ganzheitlichkeit, unmittelbares Reagieren auf Grund vitaler Angesprochenheit und andere Wesensmomente des Gefühls im exakten Sinne der Psychologie abgehen. Die Lust-Unlustbetontheit freilich braucht den Entscheidungen des Sprachgefühls nicht zu fehlen; aber der emotionelle Gehalt ist hier sekundär und abgeleitet. Er erhebt sich nicht auf der Basis fundamentaler psychologischer Bedürfnisse, sondern eines lernenderweise gewonnenen Erfahrungserwerbs, eines vertraut gewordenen Normensystems, dessen Bestände wir uns völlig zu eigen gemacht haben, so zwar, daß wir alles ihm Gemäße mit Zustimmung, das Abweichende und Widersprechende mit unlustvoller Ablehnung quittieren. Es dreht sich dabei um eine psychische Bekundung innerhalb des logischen Bereichs, nur ist zufolge weitestgehender Vertrautheit mit den zu verwendenden oder zu beurteilenden Materialien die den Aktionen im Bereich des Logischen für gewöhnlich anhaftende Diskursivität geschwunden; unsere sprachgefühlsmäßigen Reaktionen werden in einer Weise getroffen, ‚als ob' sie aus dem Gefühl flössen, obwohl es sich dabei um ein abgekürztes logisches Beziehungserlebnis handelt. (Kainz 1956: 301)

Wenn das Sprachgefühl als Gefühl im echten psychologischen Sinne nicht zu betrachten ist, so wird es jedoch im weiteren und uneigentlichen Sinne als Gefühl verstanden. Hierbei bezeichnet man mit dem Begriff ‚Gefühl' undifferenzierte und diffuse ganzheitliche Reaktionen, die nicht explizit keimhaftes Wissen ohne volle Rationalisierung und Wollen, ohne klare Ausrichtung auf ein erstrebtes Ziel beinhalten. Dieser diffuse Totalcharakter der Reaktionen haftet den echten Gefühlserlebnissen an. Dies wird auf undeutliche Erlebnisse des Gegenstandsbewusstseins und unbestimmte Wahrnehmungen übertragen, so dass man sie als Gefühle bezeichnet. Man sagt z.B.: „Ich habe das Gefühl, er be-

trügt mich“. So hat die metaphorische Verbindung des Grundwortes „-gefühl“ in Sprachgefühl insofern ihre Berechtigung, als sie nicht im Sinne von Gemütsbewegung, sondern als Träger von Wesensmomenten des Gefühls im weitesten Sinne verstanden wird. Der Anteil des Gefühlsmäßigen am Sprachgefühl bleibt jedoch wesentlich gering, dem Wissen untergeordnet und für Entscheidungen des Sprachgefühls unbedeutend. Nach der dritten Bedeutung von „Gefühl“ als „intellektuelle Erlebnisse von minderer Erkenntnishelle“ neben „Erlebnisse des Tastsinnes“ und „Gemütsbewegungen“ definiert Kainz (ebd.: 304) das Sprachgefühl allgemein:

> In diese dritte Sinnerfüllung gehört das, was man mit dem Ausdruck Sprachgefühl meint, das nichts Gemütshaftes, sondern die unterbewußte Summe der Spracherfahrungen der einzelnen Angehörigen der Sprachgemeinschaft ist.

Den Vergleich des Sprachgefühls mit dem gesellschaftlichen Takt begründet Kainz damit, dass sowohl der Takt als auch das Sprachgefühl auf historisch übernommenen und wandelbaren Konventionen beruhen, welche die Reaktionen des Individuums bis ins kleinste Detail bestimmen und sich nach dem Vorbild ändern. Die Konventionsvertrautheit und Traditionssicherheit beim unbewussten Befolgen der gesellschaftlichen Vorschriften ist beim Sprachgefühl viel größer als beim gesellschaftlichen Takt, dessen Konventionen in den sittlichen Bereich führen. Dabei entscheidet das Gefühl als letzte Wurzel des Selbst über die Richtigkeit im Fühlen und Wollen. Dagegen fallen Entscheidungen des Sprachgefühls nicht aus einem unabhängigen Gefühl heraus, sondern aus den sprachlichen Erfahrungsbeständen der betreffenden Einzelsprache nach bereits internalisierten Gebrauchsregeln. Für sittliche Entscheidungen werden keine Regeln benötigt.

Wie die Gefühle als Stimmungs-Erlebnisse beim Kind entstehen, haben wir im Abschnitt 4.3 erörtert. In der Verbindung mit persönlicher Nähe und körperlicher Berührung gehören Gefühle nicht an die Öffentlichkeit und sollen beherrscht, gar unterdrückt werden. Wichtig ist, dass die Kognition von den Gefühlen beeinflusst wird. Dieser Einfluss kann gefährlich sein, wenn man sich dieser Gefühle nicht bewusst wird. Sie besitzen keine konstante und einheitliche Größe und können in Mischformen vorhanden sein. Eine Trennung von Denken und Fühlen ist nicht möglich, wenn man die Gehirnaktivität beim gesunden Menschen betrachtet, die ihm die Orientierung in der inneren und äußeren Welt sowie die Selbstsicherheit garantiert. Diese Gehirnaktivität vollzieht sich in vier Schritten, nämlich: wahrnehmen, erinnern, bewerten und handeln. Mit psychischen Krankheiten ist dann zu rechnen, wenn eine dieser Funktionen in Folge einer Gehirnverletzung nicht mehr erfüllt sein kann. Während Wahrnehmen mit der physikalischen Reizaufnahme von außen verbunden wird, sind Erinnern und Bewerten gefühlsbetont (vgl. Seifert / Seifert 2006: 45).

Als Reaktion auf ein Bedürfnis kann man das Sprachgefühl als ein Gefühl im weitesten Sinne auffassen, das einen Menschen dazu bewegt und befähigt, sich in

trad.indb 128 2009-09-04 13:37:39

einer Sprache zu artikulieren, die andere Menschen verstehen. Ob diese Sprache Mutter- oder Fremdsprache, tote (z.B. Latein) oder lebendige (z.B. Englisch), natürliche (z.B. Deutsch) oder Plan-Sprache (z.B. Esperanto) ist, wird sich der Sprachbenutzer kraft dieses Gefühls spontan bemühen, sich verständlich zu äußern, insofern als er die Gebrauchsregeln in der jeweiligen Sprache auf eigene Weise in seiner Rede verwendet. Dabei bleibt er immer im Einklang mit diesem Gefühl, das ihm die Identifizierung mit seiner Äußerung gewährleistet.

Das Bedürfnis besteht in dem Mitteilungsdrang, den ein Mensch empfindet, wenn er etwas sagen will. Das, was im Kopf als Sprechabsicht oder Gedanke „eingesperrt", nicht ganz bewusst, noch diffus, unsortiert und ungefiltert ist, mag eine gewisse psychische Unruhe und seelische Belastung verursachen. Es drängt eben nach Externalisierung. Hierbei hilft nur das Sprachgefühl mit seinen Diensten als Reaktion auf dieses Bedürfnis, um in dieser Hinsicht im Kopf „aufzuräumen" und den anfänglich unklaren und unformulierten Gedanken in Lautstrom bzw. Schriftsatz umzusetzen, d.h. sprachlich zu formulieren. Wenn man etwas gesagt hat, empfindet man eine seelische Erleichterung, denn die Seele ist nicht mehr vom Druck des Mitteilungsdranges belastet. Man bringt das nicht selten zum Ausdruck: „Nun habe ich das gesagt".

Das Gefühl für eine Sprache, das Sprachgefühl kommt nicht blitzartig zustande wie etwa das Gefühl der Liebe auf den ersten Blick, sondern es entwickelt sich in einem langwierigen Lernprozess, der in aufeinander folgenden und ineinander greifenden Phasen gegliedert ist. Wir haben dies oben erläutert, wie Kinder ihre Muttersprache erwerben und später ihren Beitrag zu ihrer Evolution leisten. Im Fremdsprachenerwerb muss auch vorausgesetzt werden, dass für die Entwicklung des Sprachgefühls entsprechende didaktische Verfahren bei ausreichender Zeit, sprich Inkubationszeit, gegeben sind. Andererseits muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass beim Fremdsprachenlernenden eine gewisse Interaktion zwischen dem Sprachgefühl in seiner Muttersprache und dem zu bildenden Sprachgefühl für die Fremdsprache stattfindet, die für einen Lernerfolg ausgenutzt werden kann und soll.

Das Sprachgefühl vermag den Sprachbenutzer in Einklang mit sich selbst und mit den von ihm momentan empfundenen und sprachlich ausgedrückten Gefühlen wie Freude, Begeisterung, Besorgnis, Trauer, Empörung, Liebe, Verachtung, Erstaunen usw. zu bringen. Dass man Gefühle beherrschen und mit ihnen umgehen kann, ist dem Sprachgefühl zu verdanken. Denn für all diese Gefühle muss es mit Berücksichtigung der inner- und außersprachlichen Faktoren sich für die geeignete, adäquate Ausdrucksweise entscheiden. Da diese Entscheidung in vielen Fällen und Situationen spontan und unmittelbar getroffen wird, denn es fehlt die Überlegungszeit, kann es vorkommen, dass es sich irrt, insofern als es das Gemeinte nicht so klar zum Ausdruck bringt, was Anlass zu unterschiedlichen Interpretationen der Äußerung und zu Missverständnissen gibt.

Bei der Äußerungsformulierung hilft das Sprachgefühl die Subjektivität zähmen, die Emotionen dämpfen, die Wirkung auf den Hörer dosieren, das Interak-

tionsziel greifbar machen und den Partner zu einer gewünschten Reaktion bewegen. Es dirigiert und dominiert die innere Stimme, um nicht das zurücknehmen zu müssen, wenn Worte gefallen sind. Auch um nicht das Gesicht zu verlieren, den Gesprächspartner zu verletzen oder einen Konflikt heraufzubeschwören kann das Sprachgefühl impulsive, ‚gefährliche' Gedanken tarnen und die Äußerungsformulierung in eine mildere Richtung lenken, die situationsangemessen und vielleicht ebenso aussagekräftig ist. Dafür vermag es auf Strategien und Verfahren aus den Erfahrungen im Umgang mit der Sprache zurückzugreifen.

Als subjektive Empfindung und Stimmungs-Erlebnis des Sprachbenutzers sieht sich das Sprachgefühl in manchen Situationen dazu veranlasst, seine Existenz zu betonen und ihre ‚Unantastbarkeit' gewissermaßen zu verteidigen. In einer Diskussion oder Polemik fällt nicht selten der Ausdruck „Sie wollen mir Worte in den Mund legen". Man hat dieses Gefühl, dass der Gesprächspartner unsere Worte verdreht, auch wenn er mit seiner Äußerung dies gar nicht beabsichtigt hat oder sich dessen gar nicht bewusst ist. Dieses Gefühl im Bewusstsein des Sprachbenutzers als Rezipienten kann kein Mensch in Frage stellen bzw. ignorieren. Wenn das Bewusstsein von diesem verlegenden Gefühl ergriffen ist, werden Abwehrreaktionen freigesetzt, um es loszuwerden bzw. zu neutralisieren. In diesem Fall ist das Sprachgefühl stark berufen, die geeigneten Worte zu suggerieren und bereitzustellen, um diese Situation zu beherrschen und die Kommunikation in dieser Diskussion bzw. Polemik aufrechtzuerhalten.

Wenn man sich über einen Sachverhalt äußert, die Gedanken formuliert und sich darum bemüht, seine Sprechintention so adäquat wie möglich zu versprachlichen, dass der Gesprächspartner das Gemeinte versteht, dann lässt man sich in der Regel vom eigenen Sprachgefühl leiten und man verlässt sich darauf. Versteht der Gesprächspartner das Gemeinte jedoch nicht, so bedeutet das, dass man sich nicht klar und deutlich genug geäußert hat. Das Sprachgefühl hat in diesem Fall nicht die passende Äußerungsformulierung suggeriert, insofern als der Gesprächspartner mit seinem Sprachgefühl den Sinn der Äußerung nicht zu entschlüsseln vermag. Das Sprachgefühl des einen trifft nicht auf das Verständnis vom Sprachgefühl des anderen. Es sind wie zwei in der Atmosphäre herumschwebende Atome, die sich nicht treffen können, um ein Molekül zu bilden. Man sagt in solchen Fällen: „Man redet aneinander vorbei". Doch das Sprachgefühl ist nicht um weitere Äußerungsversuche verlegen, die das Verstehen des Gemeinten sicherstellen.

8.5. EXKURS: DIE ICH-GRUNDFUNKTIONEN IM ZENTRUM DES BEWUSSTSEINSFELDES

Jung stellt das Ich ins Zentrum der Psyche als Bezugspunkt des Bewusstseinsfeldes der menschlichen Persönlichkeit, das mit einer spezifischen Willensenergie für alle Anpassungsleistungen zuständig ist (vgl. Jung 1978: 15). Für das

Ich ordnet er vier Grundfunktionen in einem Koordinatensystem. An den Polen einer horizontalen Achse, der Urteilsachse sind die Grundfunktionen Fühlen und Denken. Auf der vertikalen, der Wahrnehmungsachse befinden sich die Grundfunktionen Intuition und Empfinden, die Jung als irrationale Funktionen bezeichnet. An der Kreuzung beider Achsen ist das Ich-Zentrum lokalisiert. Von hier aus werden diese Funktionen kraft der Willensenergie zielgerichtet eingesetzt. Sie helfen alle dem Menschen, sich in der inneren und äußeren Welt zu orientieren und seine Lebensaufgaben zu bewältigen.

Mit der Fühlfunktion fällt der Mensch bewertende Urteile nach eigenen Kriterien über Menschen, Lebenssituationen u.dgl. Diese Urteile werden in Polaritäten ausgedrückt wie angenehm und unangenehm, schön und hässlich oder gut und schlecht, was ihnen eine gewisse ethische Funktion zuschreibt. Gefühle als starke Emotionen mit körperlichen Begleiterscheinungen wie etwa Angst unterscheiden sich von dem Fühlen als gefühlsmäßigem Bewerten, insofern als sie der Empfindungsfunktion zuzurechnen sind. Andere Gefühle wie Befremden oder Empörung können der Denkfunktion zugeschrieben werden, weil sie Gedanken evozieren bzw. entstehen lassen, die mit diesen Gefühlen zusammenhängen.

Die Grundfunktion des Denkens umfasst das, was sonst als Ratio, Intellekt oder analytischer Verstand genannt wird. Sie befasst sich nach dem Kausalitätsprinzip mit Ursache und Wirkung. Sie bringt vorhandene Vorstellungsinhalte nach eigenen Gesetzen in begriffliche Zusammenhänge. Die Bewusstseinsinhalte vermag sie in Kategorien etwa nach richtig und falsch zu ordnen. Sie ist dazu fähig Kritik zu üben und Beweisgänge durchzuführen, um zu logischen Schlussfolgerungen zu kommen, die man nachvollziehen kann. Die logische Analyse der Denkfunktion ist im Sinne der aristotelischen Logik zu verstehen (vgl. Adam 2003: 68f.).

Die Empfindungsfunktion beruht auf der Informationsverarbeitung der über die Sinneskanäle wahrgenommenen Stimuli. Diese Reize, ob sie visueller, akustischer, olfaktorischer oder einer anderen Art sind, beruhen auf einer materiellen Basis. Für das Erwerben des deklarativen Wissens, des Faktenwissens ist diese Grundfunktion fundamental. Bei der Realitätswahrnehmung und deren Verarbeitung und Überführung ins Gedächtnis ist auch die Denkfunktion beteiligt. Der Empfindungsfunktion kommt aber eine zentrale Bedeutung zu, da sie dem Ich erst ermöglicht, sich zurechtzufinden.

Die Intuition als eine der vier Ich-Grundfunktionen dient auch der Orientierung. Sie hat jedoch weder eine materielle noch eine logisch begründbare Grundlage. Sie hat Zugang zum unbewussten Wissen sowohl des einzelnen Menschen als auch der ganzen Menschheit, aus dem sie blitzartig Inhalte in Form eines Bild- oder Worteinfalls, einer Ahnung usw. ins Bewusstsein holt. Diese Inhalte sind ganzheitlich erfasst und können einen auf geniale Gedanken bringen, die eine zufriedenstellende Bewältigung von Lebenssituationen ermöglichen und die Kreativität der Person darstellen.

trad.indb 131 2009-09-04 13:37:39

> Sie [die Intuition] beruht auf einer immateriellen Wahrnehmung und arbeitet rein geistig. Damit hat sie Zugang zum unbewussten Wissen, und zwar sowohl zum eigenen Unbewussten wie auch im Prinzip zum kollektiven Unbewussten der Menschheit. Die Inhalte der Intuition treten als Bild- oder Worteinfall, als Fantasie, Ahnung oder spontan, plötzlich und — im wahrsten Sinne des Wortes — ‚unvermittelt' ins Bewusstsein. Dadurch kommen originäre, überraschende und kreative Ideen hoch, die im günstigsten Fall blitzartig eine verzwickte Lage erhellen und klären können. Durch die Intuition ist nämlich ein ganzheitliches Erfassen von Sachverhalten und Szenarien möglich. Die Intuition hat auch einen ‚Riecher' für Zukünftiges, für keimhaft in der Gegenwart liegende Möglichkeiten. Intuitive Eingebungen können nicht begründet werden, d.h. ihre Herkunft kann im Allgemeinen nicht ermittelt werden. Sie sind nicht von wahrgenommenen Dingen oder denkerisch oder logisch ableitbar. (Adam 2003: 54)

Für spontane Bild- und Worteinfälle sowie für originäre und kreative Ideen ist die Aktivität der Intuition unumgänglich. Das ganzheitliche Erfassen von Sachverhalten und Szenarien kann unterschiedliche Situationen betreffen. Handlungs- und Sprechsituationen können dabei nicht ausgenommen werden, da für deren ganzheitliches Erfassen die Intuition völlig wirkungsvoll ist. Wir werden im nächsten Abschnitt darauf näher eingehen.

Die vier von Jung dargestellten Grundfunktionen des Ichs sind noch durch die Einstellungsweisen der „Extraversion" und „Introversion" präzisiert, die die Menschen unterscheiden. Dabei geht es um den Fluss der psychischen Energie zwischen dem Ich und den äußeren Objekten und ob dieser direkt (im Fall der Extraversion) oder indirekt über die inneren Gegebenheiten (im Fall der Introversion) stattfindet.

8.6. SPRACHGEFÜHL ALS INTUITION

1. ZUR GLEICHSETZUNG DES SPRACHGEFÜHLS MIT DER INTUITION

Ausdrücklich oder implizit wird vielerorts in der Fachliteratur der Begriff ‚Sprachgefühl' mit Intuition gleichgesetzt. Diese Intuition wird wiederum in erster Linie, wenn nicht ausschließlich, auf den Muttersprachler bezogen. Sie bezeichnet seine Fähigkeit im sicheren Umgang mit der Sprache und in der Beurteilung sprachlicher Äußerungen nach ihrer Richtigkeit und Angemessenheit. Dafür braucht er weder über ein explizites Regelwissen zu verfügen noch seine Beurteilung zu begründen.

> **Sprachgefühl** (engl. Linguistic intuition) Vortheoret. Bez. Für die intuitive Fähigkeit von Sprachbenutzern, ihre ↑ Muttersprache stilsicher zu gebrauchen und Ausdrücke und Konstruktionen auf ihre Richtigkeit, Angemessenheit und Akzeptierbarkeit zu überprüfen. Der weitgehend intuitive, nicht begründete Charakter des S. indiziert den besonderen und schwer erforschbaren Charakter unserer > prakt.< Sprachkenntnis (oft auch mißverständl. *sprachl. Wissen* genannt), mit der weder ein explizites

> Regelwissen noch ein begründetes Urteil über die Produkte des Sprechens korrespondiert. (Glück 2005: 617, Hervorhebung im Original)

Bei dieser Auffassung wird der intuitive Charakter des Sprachgefühls mit der schwer erforschbaren praktischen Sprachkenntnis begründet. Schwer erforschbar deswegen, weil sie nach Glück weder mit einem expliziten Regelwissen noch mit begründeten Urteilen über sprachliche Äußerungen korrespondiert. Bei dieser Korrespondenz muss das Regelwissen gar nicht explizit oder explizierbar sein, was seine Existenz nicht in Frage stellt. Ähnlich verhält es sich mit der Begründung der Urteile über die Produkte des Sprechens. Sie kann eben nach dem sprachlichen Wissen bzw. praktischer Sprachkenntnis erfolgen oder auch ausbleiben. Das erfordert vom Sprachbenutzer einen gewissen Bewusstheitsgrad über die Aktivität seines Sprachgefühls. Schließlich legt diese Auffassung einen undefinierbaren Begriff der Intuition zu Grunde, der die Betrachtung des Sprachgefühls verklärt.

Chomsky verwendet in seiner Grammatiktheorie den Begriff „sprachliche Intuition des geborenen Sprechers" („linguistic intuition of the naitive speaker") rein technisch, um die Grammatikalität der untersuchten Sätze zu beweisen, deren Generierung die Sprachkompetenz des Muttersprachlers beinhaltet. Auf Grund der Aussagen der geborenen kompetenten Sprecher nach ihrer sprachlichen Intuition, d.h. nach ihrem Sprachgefühl und ausgehend von einem Modell des idealen Sprecher-Hörers, baut er seine generativ-transformationelle Grammatik, die die Korrektheit und Gebrauchsadäquatheit der Sätze einer Sprache beschreiben soll. Somit verweist die Theorie der immanenten Sprachkompetenz auf das unterschwellige Wirken der Sprachintuition als letzte Entscheidungsinstanz für die Grammatikalität der von einem Muttersprachler hervorgebrachten Sätze. Die Sprachintuition selbst wird als implizites Wissen („tacit knowledge") verstanden (vgl. Gauger / Österreicher 1982: 30).

Abraham fasst Sprachgefühl als Intuition auf, die die unbewusste Kompetenz des Muttersprachlers darstellt, insofern als sie die Kenntnis von der und nicht über die Muttersprache umfasst. Sie fungiert hier auch als letzte Entscheidungsinstanz für die Richtigkeit einer Grammatik. In Berufung auf Chomsky u.a. formuliert er seine Definition vom Sprachgefühl:

> INTUITION
>
> ...die grammatische Struktur einer Sprache ist bestimmt und wird vom muttersprachlichen Sprecher ´intuitiv´ (oder ´unbewusst´) beherrscht. (Chomsky u.a.) Lyons [dt.] 1971: 157
>
> a) Was sie ist: Sprachgefühl; die Kenntnis des Muttersprachlers von seiner Sprache, nicht aber Kenntnis über seine Sprache; die nicht weiter bewusst gemachte und erklärte Kompetenz des Muttersprachlers in seiner Sprache. Sie ist letzte Entscheidungsinstanz für die Richtigkeit einer Grammatik bzw. Theorie der Grammatik.
>
> b) Wodurch sie dargestellt wird: durch die sprachliche Analyse, die Grammatik, deren Objektivität, Explizitheit und Strenge die Darstellung die Intuition überprüfbar machen soll.

> Nach Chomsky 1957; 1965
> Bach 1964
> Kompetenz → Introspektion → linguistische Intuition → Sprachkompetenz.
> (Abraham 1988: 319, 780)

Bei Abraham werden somit Intuition, Sprachgefühl, Sprachkenntnis und Sprachkompetenz als Synonyme verwendet, was nichts anderes bedeutet als Sprachbesitz des Muttersprachlers. Die Hervorhebung der Kenntnis von seiner und nicht über seine Sprache ist mit dem Fehlen des Bewusstseins und vielleicht der logischen Begründbarkeit von den Entscheidungen verbunden, die vom Sprachgefühl getroffen werden. Erst durch eine sprachliche Analyse können diese Entscheidungen expliziert und objektiviert werden. Auf ihrer Grundlage wird die grammatische Richtigkeit festgelegt und eine Grammatiktheorie aufgestellt.

Mit der sprachlichen Analyse ist die Methode der Introspektion in der mentalistischen Linguistik gemeint, die durch geeignete Teste den kompetenten Sprecher dazu auffordert, sich von seiner geistigen Fähigkeit zu vergewissern, indem er seine Bewusstseinsevidenzen beschreibt. Sein Sprachgefühl, seine Sprachintuition sind dann Synonyme von der Introspektion (vgl. Geier 1982: 148).

Auch bei Lewandowski (1994: 1018) wird Sprachgefühl mit der „Intuition des Sprechers“ gleichgesetzt.

> **Sprachgefühl** [...] Die → Intuition des Sprechers, seine → Kompetenz, das naive bzw. unreflektierte Urteil des natürlichen Sprechers über die Richtigkeit des Sprachgebrauchs, das auf der Grundlage einer allgemeinen, aber auch spezifischer (soziolektaler, dialektaler) Sprachnormen zustande kommt; eine Form des Wissens, die vor der Ausformung der Worte da ist.[...] Sprechen erfolgt nicht aufgrund des Wissens grammatischer Regeln, sondern durch das Sprachgefühl. (Hervorhebung im Original)

Hier stellt das Wissen über die Sprachnormen die Grundlage dar für die Urteilsfähigkeit des Muttersprachlers über die Richtigkeit des Sprachgebrauchs. Urteile nach der Intuition (= dem Sprachgefühl) des natürlichen Sprechers entziehen sich der Reflexion, d.h. des bewussten Denkens. Doch das Spontansprechen der Muttersprachler wird nicht von den grammatischen Regeln gesteuert, sondern von dem Sprachgefühl. Und dieses funktioniert in der Regel konform mit der Sprachnorm.

Bei Köhring / Beilharz (1973: 217) ist das Sprachgefühl „Intuitives Erfassen der tieferen psychologischen Bedingtheiten einer Sprache, das aus dem Unterbewusstsein die richtige Sprachform steuert.“ . Für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs entscheidet sich das Sprachgefühl ohne logische Begründungen und ohne Bewusstheit darüber. Es trifft seine Entscheidungen selbstsicher, wobei ein Irrtum fast ausgeschlossen ist.

2. INTUITION: ZUM PSYCHOLOGISCHEN BEGRIFF

Die Gleichsetzung bzw. die Erklärung des Sprachgefühls mit der (sprachlichen) Intuition verpflichtet uns auf diesen Begriff aus der Psychologie näher einzu-

gehen. Damit erhoffen wir seine Relation zum Sprachgefühl festzustellen, um eine Operationalisierung für die Umsetzung in Lernprozesse vorzunehmen. Zunächst stützen wir uns auf Lexikon-Definitionen:

> Intuition (mittellateinisch zu lateinisch intueri ‚betrachten'), spontanes geistiges Erfassen, eine auf Wissen und Erfahrung beruhende plötzliche Erkenntnis; ein Moment wissenschaftlichen Forschens und künstlerischen Gestaltens. In irrationalistischen Erkenntnistheorien (besonders der Lebensphilosophie) ist Intuition eine nicht auf Erfahrung beruhende Erkenntnis, sondern wird gefühlsmäßig durch ‚innere Eingebung' erzeugt. In der phänominalen Philosophie bilden Intuition (‚Anschauung') und Evidenz (‚Einsicht') den Anfang der Begründung von Wissenschaft. (Meyers Großes Taschenlexikon 1995: 230)

In einer anderen Definition aus dem Psychologie-Lexikon lesen wir:

> Intuition: ein scheinbar plötzliches Erfassen von Zusammenhängen zum Unterschied von Einsichten, die durch Nachdenken und Abwägen (diskursiv) gewonnen werden. Manche Menschen neigen besonders zur Intuition. Anderen ist diese einfallartige Anschauung nahezu verschlossen. Oft aber bestehen beide Denkweisen abwechselnd oder nebeneinander. Die Intuition ähnelt einer Offenbarung, wirkt unmittelbar überzeugend und lässt sich eben deshalb nicht eigentlich begründen. So führt sie oft irre, ist dann keine Einsicht, sondern folgt uneingestandenen Wunschvorstellungen. Sie zeigt gleichsam eine Möglichkeit, die kritisch nachgeprüft werden müsste. Mit ihr bricht etwas plötzlich zum Bewusstsein durch, was sich unbewusst lange vorbereitet hat. Bezeichnend ist der Vorgang der Intuition für das künstlerische Schaffen und für die Einsicht in seelische Zusammenhänge. Hier erweist sie sich als Zugang zu unbewussten Kräften, der Menschen mit künstlerischer Anlage leichter wird als anderen. (Psychologie-Lexikon htm 2006-2007)

Nach diesen Definitionen ist die Intuition ein spontanes, plötzliches geistiges Erfassen, wie sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde. Das Erfassen der Zusammenhänge durch die Intuition ist nicht diskursiver Art, d.h., es erfolgt nicht auf Grund von Nachdenken und Überlegen. Intuition wird als plötzliche Erkenntnis mit Wissen und Erfahrung in Zusammenhang gebracht, auf denen sie beruht. Für die wissenschaftliche Forschung, das künstlerische Gestalten und die Einsicht in seelische Zusammenhänge ist sie ein wichtiges Moment. Mit der Intuition bricht etwas aus dem Unbewussten zum Bewusstsein durch, das nach der letzten Definition sich lange unbewusst vorbereitet hat. Die Intuition als plötzliche Erkenntnis schöpft aus diesem unbewussten Wissen, das möglicherweise aus den Erfahrungen geronnen ist. Das widerspricht nicht der Tatsache, dass die Intuition gefühlsmäßig durch innere Eingebung entsteht.

Die Bezeichnung der Intuition in der Umgangssprache als „Sechster Sinn" ist auf die alte indische Lehre von den sieben Energiefeldern im menschlichen Zentralnervensystem, Chakras genannt, zurückzuführen, wobei das sechste Chakra gemeint ist.

> Für uns ist das Ajna-Chakra, das im Bereich der Zirbeldrüse lokalisiert ist, interessant. Denn es wird auch als ‚Drittes Auge' oder, weil es das sechste Chakra ist, als ‚Sechster Sinn' bezeichnet. Es sieht, was die beiden physischen Augen für sich allein nicht sehen können. Da es zwischen den beiden Augen pulsiert, kann es das wahrnehmen, was auch die physischen Augen erblicken, dieses — das Linke und das Rechte — zusammenfügen und daraus eine Einheit bilden, die dadurch mehr wird, als die Summe von Zweien, mehr als rechts und links zusammengenommen, nämlich ein neues Drittes. Es ist das Sehen, das wir Intuition nennen. (Seifert / Seifert 2006: 63f.)

Das Sehen von dem Unsichtbaren im Inneren des Menschen, d.h. die Einsicht in seelische Zusammenhänge ist nur kraft der Intuition möglich.

Dass manche Menschen besonders zur Intuition neigen als andere, unterliegt keinem Zweifel. Die Intuition funktioniert jedenfalls als plötzliche Erkenntnis bei jedem Menschen in dem Bereich, in dem er sich gut auskennt. Deshalb nimmt man an, dass sie auf erworbenem Wissen und vorhandenen Erfahrungen beruht. Kraft dieser natürlichen Fähigkeit kann sich der Mensch in der Zukunft orientieren. Die Intuition stellt für ihn eine Entscheidungshilfe dar, indem sie ihm in der Zukunft noch nicht bekannte und verborgene Möglichkeiten offenbart. Dabei kann sie irreführen und zu uneingestandenen Wunschvorstellungen verleiten. Wenn man aber Bewusstheit darüber erlangt hat, kann man sie dann einer kritischen Überprüfung unterziehen.

> Was intuitive Menschen auszeichnet, vor allem die extravertierten, ist die Leichtigkeit, mit der sie Gegenwärtiges in die Zukunft tragen. Der intuitive Mensch bleibt niemals in der Vergangenheit stecken, denn das neue noch nicht Sichtbare, das auch scheinbar noch nicht zu wissen ist, zieht ihn nach vorne. Da ist immer das Wittern des noch nicht Bekannten. (ebd., 19)

Menschen, die mit einer überdurchschnittlichen Intuition ausgestattet sind, machen sich zur Aufgabe, andere Menschen daran teilhaben zu lassen, indem sie sich ihrer Kreativität widmen und der Öffentlichkeit ihr Schaffen unterbreiten. Zu diesen Menschen zählen u.a. Künstler, Propheten, Zukunftsforscher und nicht zuletzt Wissenschaftler (vgl. ebd.: 25).

Beim ganzheitlichen Erfassen der Zusammenhänge ermöglicht die Intuition, dass eine Sache frei nach verschiedenen Varianten ganz anders aussehen kann. Die Erwägung aus verschiedenen Möglichkeiten, wie etwas sein kann, impliziert den Zweifel. Dies gilt besonders für den Wissenschaftler, der auf Grund seines Zweifels Sachverhalte nicht einfach hinnimmt, sondern hinterfragt, um Hypothesen aufzustellen, die dann verifiziert oder falsifiziert werden, bis er zu annehmbaren Ergebnissen gelangt. Und da hört er aber nicht auf, sondern er fängt wieder von vorne an usw., um neues Wissen zu erwerben und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. ebd.: 40).

trad.indb 136 2009-09-04 13:37:40

3. AFFINITÄT VON INTUITION UND SPRACHGEFÜHL

Das Sprachgefühl braucht die Intuition und kann ohne sie weder entstehen noch die Sprachverwendung steuern. Wir haben oben erörtert, wie das Kleinkind intuitiv ein Sprachbewusstsein und ein Sprachgefühl für die Erstsprache(n) entwickelt. Wir haben auch im vorangegangenen Abschnitt festgestellt, dass durch die Intuition etwas aus dem Unbewussten zum Bewusstsein durchbricht, das verschiedene Einfallsformen haben kann und spontan, plötzlich und ganzheitlich erfasst wird. Nun können wir zum unbewussten Wissen alles zählen, was wir an Erfahrungen und Gedanken zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht vergegenwärtigen können. Darunter sind rohe, unstrukturierte, ungeordnete und unspezifizierte Gedanken, die im Kopf des Sprachbenutzers herumschweben, ohne ihm bewusst zu sein. Wird einer aus diesen Gedanken durch die Intuition vom unbewussten Wissen zum Bewusstsein geholt, dann können wir von der Entstehung einer Sprechintention reden. Sie bekommt dann als Äußerungsbedürfnis Gestalt, indem sie mit Hilfe des Sprachgefühls versprachlicht, d.h. in Worte verkleidet wird.

Ohne Rücksicht auf den Wahrheitsgehalt der Sprechintention und auf die ihr zu Grunde liegende Intuition (denn sie kann eine täuschende sein) und abgesehen von dem wahrscheinlichen Zutreffen dieser Intuition auf die Außenwelt, verleiht ihr das Sprachgefühl eine gewisse Strukturierung und eine lineare Ordnung, so dass sie dadurch konkretisiert wird. Dabei ist die Versprachlichung als ursprünglich innerer Monolog des Sprachbenutzers zu sich selbst zu verstehen. Was daraus als formulierte Äußerung an die Außenwelt dringt, ist für das Gegenüber der sprachlich realisierte Teil oder Aspekt der Sprechintention, der das Gemeinte darstellt. Wie gut oder wie umfangreich dieser Aspekt oder das Gemeinte die gesamte Intention widerspiegelt, ist vom Ergebnis der Aktivität des Sprachgefühls bestimmt. Vom Sprecher aus gilt die Intention durch das Sprachgefühl im Sprechakt sprachlich zu konstruieren. Beim Hörer gilt diese (fremde) Intention durch sein Sprachgefühl aus dem Sprechakt zu rekonstruieren. Somit hängt das Gelingen der Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse der Intention vom Intensitätsgrad der Aktivität des Sprachgefühls ab.

Der Intensitätsgrad der Aktivität des Sprachgefühls kann in beiden Prozessen so differieren, dass Missverständnisse vorkommen. Es wird dann oft mit Umformulierungen versucht, sich über eine gewisse Verständnisbasis zu einigen, um diese Sprechintention nicht als Hindernis für den weiteren Verlauf der sprachlichen Interaktion zu empfinden. Die Umformulierungen sind nichts anderes als Anlaufversuche des Sprachgefühls, Zugang zur Intuition und zu der davon eingeflößten oder suggerierten Sprechintention zu finden und sie mit geeigneten Worten zu konturieren und zu fassen bzw. zu konkretisieren, so dass sie vom Gegenüber ohne Schwierigkeiten begriffen wird.

Die Suche nach geeigneten, passenden, treffenden, schön klingenden, klaren usw. Worten in den entsprechenden allgemein verständlichen sprachlichen

Konstruktionen und Strukturen ist die Hauptaufgabe des Sprachgefühls. In der Regel scheint diese Aufgabe besonders beim Muttersprachler spontan, blitzartig und problemlos gelöst zu sein, so dass man sich keine Gedanken darüber macht, warum man sich so ausgedrückt hat und nicht anders. Dem Sprecher wird diese Hauptaufgabe des Sprachgefühls und wie kompliziert sie ist, erst dann bewusst, wenn ihm Worte fehlen, um sich zu eigener Zufriedenheit klar und deutlich auszudrücken. An der Bewältigung dieser Aufgabe kann jeder Sprachbenutzer die Qualität und die Wirksamkeit seines Sprachgefühls messen. Und wenn man sich mit ihm bewusst beschäftigt, dann kann man es zum eigenen Nutzen kultivieren.

8.7. SPRACHKENNTNIS, SPRACHWISSEN, SPRACHKÖNNEN UND SPRACHGEFÜHL

1. ZUM SPRACHBESITZ

Dass Sprachbenutzer beliebig Äußerungen hervorbringen können, verdanken sie ihrem Sprachbesitz. Dabei tritt immer nur ein Teil davon nach außen, d.h. er wird geäußert. Kraft dieses Sprachbesitzes werden fremde Äußerungen verstanden und interpretiert. So fungiert der Sprachbesitz als Mittel oder Vehikel zur Versprachlichung und zum Verstehen von Äußerungen. Er umfasst alles Sprachliche, das uns innewohnt.

> Dasjenige, was an Sprachlichem in einer Sprachäußerung nach außen tritt, ist etwas vom Sprachbesitz des jeweiligen Subjekts: in einer Sprachäußerung wird Sprachbesitz — mit Blick auf das, was gesagt werden möchte — verwendet oder angewendet. Sprachbesitz ist, was das Subjekt an Sprachlichem in sich trägt und was ihm erlaubt, Sprachäußerungen zu machen und Sprachäußerungen verstehend aufzunehmen. Er ist, was wir als potentielles, im Normalfall stets verfügbares Vehikel möglicher Sprachäußerungen in uns haben, auch wenn wir gerade nicht sprechen oder Gesprochenes verstehen. Sprachbesitz ist nicht, wie die Sprachäußerung, das akustisch oder graphisch Realisierte, sondern das Sprachliche, das wir ‚in unseren Köpfen mit uns herumtragen'. (Gauger 1976: 14f.)

So kommt der Sprachbesitz von außen über die Äußerungen der Anderen und wird iternalisiert. Das heißt, die wahrgenommenen Äußerungen, die auf dem Sprachbesitz der Anderen beruhen, verändern den eigenen Sprachbesitz. So bedingen sich gegenseitig Sprachäußerung und Sprachbesitz, wobei dieser in seiner Potentialität nicht zu fassen und nur aus konkreten Sprachäußerungen abstrahierend zu beschreiben ist. In sieben Thesen kennzeichnet Gauger den Sprachbesitz:

> 1. Der Sprachbesitz ist ein Können [...]
> 2. Der Sprachbesitz ist nicht autonom [...]
> 3. Der Sprachbesitz ist ein reales Objekt [...]

4. Der Sprachbesitz ist sozial [...]
5. Der Sprachbesitz ist historisch geworden [...]
6. Der Sprachbesitz ist nicht homogen [...]
7. Der Sprachbesitz besteht aus Lexikon und Grammatik. (ebd.: 21-33)

2. DAS VERHÄLTNIS VON SPRACHGEFÜHL UND SPRACHKENNTNIS

Das Verhältnis von Sprachgefühl und Sprachkenntnis fasst man unterschiedlich auf. Mit der Sprachkenntnis verbindet man das bewusste vorhandene grammatische Regelwerk der Sprache und damit ihre wissenschaftliche Grundlage. Als unbewusst vorhanden und bei der Sprachrichtigkeit entscheidungswirksam wird das Sprachgefühl der Sprachkenntnis gegenübergestellt.

> Unter S p r a c h g e f ü h l versteht man die Fähigkeit, ohne Rücksicht auf Sprachlehre und Sprachregel zu entscheiden, was sprachgemäß ist. Sprachgefühl steht der S p r a c h k e n n t n i s gegenüber, die auf grammatischen und geschichtlichen Kenntnissen, also auf wissenschaftlichem Boden beruht. Sprachgefühl ist etwas Unbewußtes. Wer Sprachgefühl hat, braucht nicht erst an Regeln zu denken, sondern erklärt gewissermaßen triebmäßig sofort: so muß es heißen, und so darf es nicht heißen. (Dunger 1927: 1, Hervorhebung im Original).

Dass der Sprachbenutzer bei seinen sprachgefühlsmäßigen Entscheidungen nicht erst an Regeln zu denken braucht, bedeutet nicht die Ignorierung bzw. Verletzung dieser Regeln. Denn die Sprachrichtigkeit ist durch die Konformität mit den Regeln des Sprachgebrauchs bedingt. Es wird nach Dunger lediglich hervorgehoben, dass das Sprachgefühl unbewusst und automatisch, „triebmäßig" aktiviert wird.

Das Sprachgefühl wird in der einschlägigen Fachliteratur im Verhältnis zur Sprachkenntnis verstanden, insofern als diese die Grundlage für die Grammatikalitätsurteile über sprachliche Äußerungen und Konstruktionen bildet. Nach Molitor (2000) betreffen die Urteile des Sprachgefühls nach den Kriterien „richtig/falsch" die sprachlichen Daten, die von dem Standardgebrauch der Sprache abweichen. Diese Urteile müssen nicht mit der grammatischen Norm zusammenfallen. Sie sind rein intuitiv, d.h. unreflektiert und dürfen daher nicht mit den reflektierten Urteilen des Sprachbewusstseins verwechselt werden. Molitor versteht das Sprachgefühl als Teil der Kompetenz des „gebildeten" Sprechers, wobei dies nur die Grammatikalität der sprachlichen Äußerungen betrifft und die Angemessenheit des Stils ausschließt.

> Sprachgefühl setzt die Kenntnis von der Sprache voraus, die *Grammatikalitätsurteile* über Sätze oder kleinere Einheiten der Objektsprache ermöglicht. Diese Urteile nach den *Kriterien ‚richtig'/'falsch'* beziehen sich auf ‚Störungen' sowohl bei eigenem als auch bei fremdem Sprechen. Die Bezugsgröße für die Urteile stellt die überindividuelle, überregionale Standardsprache dar. Das heißt aber nicht, daß das Sprachgefühl und die grammatische Norm zusammenfallen. Urteile des Sprachge-

> fühls sind immer *intuitiv* und dürfen deswegen nicht mit reflektierten Urteilen verwechselt werden, die Teil des Sprachbewußtseins sind. Das Sprachgefühl ist ein *Teil der Kompetenz* des gebildeten Sprechers und bezieht sich somit auf die Grammatikalität, nicht aber auf die Angemessenheit des Stils von sprachlichen Äußerungen. (ebd.: 17, Hervorhebung im Original)

Wenn nach Molitor die Grammatikalitätsurteile des Sprachgefühls nicht mit der grammatischen Norm zusammenfallen müssen, müssten sie einer anderen Norm folgen, die sich von der Norm der Standardsprache unterscheidet. Diese beiden Arten von Norm müssten dann im Sprachgefühl gespeichert und für unterschiedliche Anwendungsbereiche vorgesehen sein. Das Sprachgefühl des kompetenten Sprechers wird in seinem Urteil über Richtigkeit der Äußerung je nach der sprachlichen Situation der einen oder der anderen Norm folgen.

3. DAS SPRACHGEFÜHL ALS SPRACHWISSEN

Wie bei Lewandowski werden oft in der Fachliteratur ‚Sprachgefühl' und ‚Sprachwissen' als Wortpaar genannt, was Müller (1982: 218) richtig konstatiert hat. Bei dem Versuch der Beschreibung und Auslegung dieses Sprachwissens scheint die Hauptschwierigkeit darin zu bestehen, dass es unreflektiert und unbewusst ist. Zugang zu diesem Wissen sucht man über seine unmittelbare Wirkungsweise im Sprachgebrauch. Nachdem Weisgerber festgestellt hat, dass das Sprachgefühl kein Gefühl im Sinne des Emotionalen ist, führt er fort:

> Vielmehr handelt es sich um ein unreflektiertes Wissen, ein Haben, das nicht ausdrücklich durchdacht und durchschaut ist, aber unmittelbar wirksam werden kann. Es muss sich also um bereitstehende Möglichkeiten handeln, die Sprachinhalte ins Spiel bringen, die aneinander gemessen werden.[...] Offenbar ist aber die Hauptform seiner Betätigung der Vergleich oder besser das Wissen von dem Verhältnis eines Wortes zu einem anderen, wo nicht ein treffenderes Wort im Spiel ist, hat das ‚Sprachgefühl' keinen Ansatzpunkt. [...] Dieses unreflektierte Haben, das unbewusste Funktionieren und das unausgesprochene Abwägen sind die kennzeichnenden Merkmale in der Struktur des ‚Sprachgefühls', das offenbar eine inhaltlich regulierende Wirkung in dem Sprachbesitz eines Menschen ausübt. Wie das im einzelnen arbeitet, ist sogar der Selbstbeobachtung weithin unzugänglich. (Weisgerber 1962: 165f.)

Nach Weisgerber hat das unreflektierte Wissen die Funktion eines Regulators im Sprachbesitz des Menschen. Es handelt sich dabei um ein relationales Wissen, das einen blitzartigen Vergleich zwischen allen Ausdrucksmöglichkeiten stillschweigend leistet, um die beste davon hervorzubringen. Ist diese Möglichkeit nicht gegeben, so wird das Sprachgefühl nicht aktiv. Unter Vergleich der Ausdrucksmöglichkeiten versteht Weisgerber die Wahl des passenden Wortes für einen inhaltlich und stilistisch angemessenen Gebrauch bezüglich der gegebenen Textsorte und für eine sinnvolle Verbindung der Wörter miteinander, so

dass das Verhältnis zwischen ihnen kohärent wirkt. Bei dieser Wortwahl geht es nicht um die Opposition ‚richtig/ falsch' strikt im Sinne der Sprachnorm. Vielmehr ist das passende Wort richtig, wenn der Sprachbenutzer kein zutreffenderes findet. Unangemessen ist dann ein Wort, wenn es nicht dem Sprachgefühl entspricht.

Kainz (1956) begreift Sprachgefühl als „dunkles und unterschwellig wirkendes Wissen" über den normalen Sprachgebrauch, das sich prozesshaft entwickelt und mit der Erweiterung der Sprachkenntnisse („weitgehende Sprachvertrautheit") verfeinert, um eine freie Verwendung der sprachlichen Mittel normgemäß zu ermöglichen.

> Als Sprachgefühl bezeichnet man ein dunkles, unterschwellig wirkendes Wissen um das Sprachübliche, eine durch weitgehende Sprachvertrautheit geschaffene und ständig verfeinerte Disposition, sich der Bestände der betreffenden Sprache in normgemäßer Weise zu bedienen. Es handelt sich dabei um einen automatisierten und betriebsförmig gewordenen (funktionalisierten) Kenntnisbesitz in Form eines gefügigen Bereithabens von Leitschematen und Modellkonstruktionen, die als zuhandener Übungserwerb ohne diskursive Besinnungakte, zur Verfügung stehen, somit also um einen verdichteten Erfahrungsniederschlag, der als Resultante von Gedächtnis und Analogie ein korrektes Operieren mit den Beständen der Sprache sowie ein zutreffendes Bewerten sprachlicher Fügungen ermöglicht, und zwar ohne volle Bewußtseinserhellung, ferner ohne Vorhandensein und Präsenz expliziter und theoretischer grammatisch-stilistischer Kenntnisse, also ohne logische Klarheit der Entscheidungsgründe. Mit den in ihm zusammengeschlossenen Bewusstseinlagen, die ein weitgehend verunmittelbartes Beurteilen der Sprachbestände in bezug auf Zulässigkeit ermöglichen, gibt es die dispositionelle Grundlage für die Fertigkeit im Sprachgebrauch ab, nämlich das gewandte und sichere Verwenden des Sprachmaterials. Im Sprachgefühl vereinigen sich rezeptive und produktive, ferner impressive und aktiv-expressive Faktoren; es gestattet ein Erkennen und Verbessern fehlerhafter Sprachfügungen anderer, sodann ermöglicht es uns das korrekte Spontansprechen und –schreiben, d.h. die Angleichung des von uns selbst Produzierten an den als Norm geltenden Sprachgebrauch. Es ist in der Regel das Sprachgefühl, das die Übereinstimmung der Redeleistung (´parole´) als einer individuellen Handlung mit dem konventionellen Regelsystem einer bestimmten ´langue´ herstellt. (Kainz 1956: 325f.)

Dieses Wissen ist ein Kenntnisbesitz des Sprachbenutzers. Er stellt eine Quintessenz der sprachlichen Erfahrungen aus der Sprachpraxis in Form von verfügbaren Leitschemata und Modellkonstruktionen dar, welche sich der Reflexion entziehen. Sie funktionieren automatisch und unmittelbar, insofern als sie für korrekte sprachliche Konstruktionen und zutreffende Bewertung sprachlicher Äußerungen unbewusst vom Gedächtnis abgerufen werden und Analogien ermöglichen. Dies impliziert, dass keine logische Begründung für solchen Umgang mit der Sprache in Form „expliziter theoretischer grammatisch-stilistischer Kenntnisse" gegeben werden kann. Das gewandte und sichere Verwenden von sprachlichen Mitteln als Fertigkeit im Sprachgebrauch beruht auf der grundlegenden unmittelbaren Urteilsfähigkeit des Sprachgefühls in Bezug darauf, was in der Sprache zulässig ist. Diese Urteilsfähigkeit umfasst rezeptive

und produktive Aspekte der Sprachverwendung. Ihre Funktion erfüllt sie beim „korrekten Spontansprechen und -schreiben“ und beim Verbessern der eigenen Sprachfehler sowie jener der anderen, indem sie das sprachliche Produkt an die geltende Norm im Sprachgebrauch angleicht. Da kein Sprachbenutzer den Sprachschatz in seiner Muttersprache total beherrscht, gibt es Differenzen zwischen dem Sprachgefühl der einzelnen Mitglieder der Sprachgemeinschaft. Diese Differenzen liegen nicht an der Struktur des lexikalisch-semantischen und morphosyntaktischen Sprachmaterials, sondern an den Zusammenhängen und Beziehungen, die jeder Sprachbenutzer zwischen ihnen herstellt. Die Ordnung und Gliederung des Sprachmaterials macht eben den Unterschied im Sprachgefühl der Mitglieder der Sprachgemeinschaft.

Gedächtnis und Analogie sieht Kainz als zwei funktionale Attribute einer einheitlichen Tätigkeit, die das Sprachgefühl konstituiert. Das Gedächtnis liefert die sprachlichen Bestände. Die Analogie besteht in der Wahl der vergegenwärtigten Leitschemata und deren Beziehungen. Ihre Rolle macht sich nicht nur bei Neubildungen bemerkbar, sondern auch bei der Beurteilung der Richtigkeit im Sprachgebrauch. Das Wissen von den sprachüblichen Formen beinhaltet das Operieren mit demselben. Das Sprachgefühl reagiert auf Fehler im sprachlichen Gebrauch, wenn etwas an einer Äußerung mit diesem erworbenen Wissen nicht übereinstimmt. Dies ist nur möglich, wenn eine entsprechende Erinnerung vorhanden ist. Ansonsten hilft das Analogieverfahren, das auch eine gewisse Gedächtnisleistung erfordert. Dies bedeutet aber nicht, dass das Sprachgefühl nur eine reproduktive Potenz hat. Denn bei voller Sprachbeherrschung hat das Sprachgefühl einen großen Freiraum im Umgang mit den erworbenen sprachlichen Erfahrungen, so dass es kreativ im Sinne von Neuverwertung des Sprachmaterials funktioniert. Daher redet Kainz von der Plastizität des Sprachgefühls, das zwischen alten und neuen sprachlichen Formen wählen kann und sich an neue Gepflogenheit anpasst. In diesem Sinne ist das Sprachgefühl „ein Kräfteparallelogramm von konservativen und fortschrittlichen Tendenzen, die in eigenartiger Dialektik wirksam werden“ (ebd.: 346).

Bei dieser Auffassung fällt auf, dass „das Wissen um das Sprachübliche“ in seiner Wirkungsweise von der Sprachnorm nicht zu unterscheiden ist, wenn wir das Sprachübliche als den alltäglichen, allgemeinen Sprachgebrauch verstehen. Der Kenntnisbesitz ist im Verständnis von Kainz ein Sprachwissen, das die kodifizierte Sprachnorm beinhaltet, an der der Sprachbenutzer die Adäquatheit der sprachlichen Äußerungen überprüft. Das Sprachgefühl richtet sich im Normal- und Idealfall nach dem Normensystem der “Langue“ der Sprachgemeinschaft. Es kommt aber nicht selten vor, dass es sich an den Normen der sprachlichen Umgebung an „Language“ orientiert, die sich dann so verfestigen, wenn keine Möglichkeit besteht, sie durch standard- oder hochsprachliche Vorbilder zu verbessern. Erworben aus den Erfahrungen im Sprachgebrauch hat dieser Kenntnisbesitz eine dynamische Entwicklung und ist fortlaufend erweiterbar. Daher kann man ihn nicht genau konturieren und als fertigen Bestand betrachten.

trad.indb 142 2009-09-04 13:37:40

Vielleicht ist dies ein Grund für die Bezeichnung „dunkles und unterschwellig wirkendes Wissen".

Einen weiteren Grund kann man in der unbewussten Wirksamkeit des Sprachgefühls finden, die von Kainz relativiert wird. Sein Ausdruck „ohne volle [sic!] Bewusstseinserhellung" lässt vermuten, dass doch ein gewisser Grad an Bewusstseinserhellung im Spiel ist. Es ist aber anzunehmen, dieser Grad ist so gering, dass das Bewusstsein über die zutreffende Urteilsfähigkeit des Sprachgefühls, nicht ganz klar ist, und daher dunkel bleibt. Das soll aber die Leistung des Sprachgefühls in der Übereinstimmung der individuellen sprachlichen Äußerungen mit dem kodifizierten Regelsystem der Sprache nicht mindern. Das wirft aber zugleich die Frage auf, wie die im Sprachgebrauch nach dem individuellen Sprachgefühl für richtig gehaltenen Äußerungen zu interpretieren sind, die nicht mit der kodifizierten Sprachnorm übereinstimmen. Ob in solchen Fällen von dem Irreführen des Sprachgefühls die Rede sein kann?

4. DAS KOLLEKTIVE SPRACHGEFÜHL

Dem individuellen Sprachgefühl des Sprachbenutzers steht aus der Sicht der Soziologie der Begriff des „kollektiven Sprachgefühls" gegenüber. Es wird damit das überindividuelle Sprachgefühl bezeichnet, das durch die Einhaltung der sprachlichen Gepflogenheiten einer Kommunikationsgemeinschaft oder einer sozialen Gruppe (d.h. der Gruppennorm) den Zusammenhalt der Gemeinschafts- bzw. Gruppenmitglieder stiftet und aufrechterhält. Dies macht natürlich den Unterschied im Sprachgefühl der verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften und sozialen Gruppen. Dieser Unterschied wird an der Distanz der Gruppennorm zur Standardnorm gemessen. Mit zunehmender Bildung der Gemeinschaftsmitglieder kann sich der Sprachgebrauch von den Gruppennormbesonderheiten allmählich loslösen und sich der Standardnorm angleichen.

> Die soziologische Systemologie hat das Bestehen einer überindividuellen Sprache der übergreifenden Sprachgemeinschaften deutlich gemacht. Ein dieser Gruppierung entsprechendes ‚kollektives Sprachgefühl' bestünde dann in den Übereinstimmungen der sprachlichen Gepflogenheiten bildungsmäßig und sozial homogener Gruppen, bei deren Erhellung eine Theorie der ‚Kollektivgefühle' allerdings nur Hilfsdienste leisten könnte. Daß trotz gleicher Teilhabe an der Sprachgemeinschaft des Deutschen die Professoren nicht völlig das nämliche Sprachgefühl haben wie die Metallarbeiter, bedarf keiner Erörterung. (Kainz 1956: 355)

Das kollektive Sprachgefühl einer ganzen Sprachgemeinschaft ergibt sich nicht aus der Summe von dem Sprachgefühl jeder Sozialgruppe und Kommunikationsgemeinschaft, sondern aus dem allgemeinen Sprachgebrauch aller Sprachbenutzer, welcher der Standardnorm am besten entspricht. In diesem Sinne hat sich das individuelle Sprachgefühl dem kollektiven Sprachgefühl unterzuordnen.

trad.indb 143 2009-09-04 13:37:40

8.8. DAS SPRACHGEFÜHL ALS ‚NORMWÄCHTER'

Sprachwissen als Grundlage des Sprachgefühls ist ein Wissen von Sprachnormen. Die Verletzung des Sprachgefühls impliziert beim Sprachbenutzer einen Verstoß gegen eine internalisierte Norm. Nun um welche Norm kann es sich handeln, wenn die Sprache nicht nur regional und soziokulturell uneinheitlich ist und jede Sprachvarietät ihre Normen hat.

> Linguistische Normen als Ausdruck von Sprachregeln existieren für alle Varietäten. Über die verbindlichsten, weil kodifizierten Normen verfügt die Standardvarietät. Verstöße gegen das Prinzip der Korrektheit bzw. der sprachlichen Richtigkeit werden auf der grammatisch-semantischen Ebene deshalb am strengsten sanktioniert. (Dittmar / Schmidt-Regener 2001: 523)

Und

> Unter einer Standardvarietät wird das Subsystem einer Sprache verstanden, dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind. Sie wird geschrieben, besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit, wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheint in der Alltagssprache niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm (ebd.: 521f.)

So ist eine strikt einwandfreie Einhaltung der Normen der Standardsprache in der Alltagssprache unrealisierbar, nicht zuletzt deswegen, weil jeder Sprachbenutzer als Bewohner einer Region einen Regiolekt, als Angehöriger einer bestimmten Sozialschicht einen Soziolekt und als Individuum einen Idiolekt besitzt, die von der Standardvarietät differieren. Die Unterschiede betreffen nicht nur das Lautsystem und die Aussprache, sondern auch morphologische, syntaktische und semantische Strukturen.

Gauger / Österreicher (1982: 38f.) unterscheiden zwischen zwei Arten von Normen. Die „natürliche" Norm ist die Norm der Sprache der Gruppe, in die der Sprachbenutzer hineingeboren wird. Er muss in seinem Sozialverhalten die Sprache dieser Gruppe verwenden, um nicht von der Gemeinschaft sanktioniert zu werden. Dagegen gibt es die „künstliche" Norm einer überregionalen und transsozialen Sprache, die Norm der Standardsprache. Diese Norm ergibt sich aus dem Kern des Varietätenspektrums, der durch seine Stabilität und Homogenität gekennzeichnet ist. Alle Varianten der Sprache fallen unter diese Norm. Sie muss dann im Bewusstsein der natürlichen Sprecher vorgeordnet sein. Im Übrigen ist sie allgegenwärtig und wird durch Schule, Beruf, Massenmedien, Reisen usw. geprägt.

Das Sprachgefühl als höchste Entscheidungsinstanz für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs bezieht sich auf diese ‚künstliche' Norm, die Norm der Standardsprache. Dies bedeutet, dass das Sprachgefühl und die Beherrschung der

trad.indb 144 2009-09-04 13:37:41

Standardsprache zusammenfallen. Für den Sprachbenutzer impliziert dies, dass eine mangelhafte Sprachkompetenz das Funktionieren des Sprachgefühls beeinträchtigt oder gar unmöglich macht. Wieweit diese Beherrschung eine gewisse Bildung in der Mutter- bzw. Standardsprache beim Sprachbenutzer voraussetzt, hängt von der Distanz der gesprochenen Varietät zur Standardvarietät ab. In einer hoch zivilisierten Gesellschaft wie der deutschen hat jeder Bürger mindestens eine elementare Schulbildung, die für ihn die Standardsprachbeherrschung garantiert, so dass sein Sprachgefühl funktionieren kann. Es versetzt ihn in die Lage, in seinem Sprachgebrauch zwischen der natürlichen und der künstlichen Norm zu unterscheiden und sich situationsadäquat entsprechend zu verhalten.

> Sprachgefühl ergibt sich für den ‚gebildeten' Sprecher aus dem Abstand zwischen dem in seiner Umgebung faktisch Geäußerten und der Norm, der er sich, zumindest in bestimmten Situationen, verpflichtet fühlt. Er weiß einerseits: so wird — innerhalb der Sprachgemeinschaft, innerhalb der, bei allen Unterschieden, schließlich doch e i n e n Sprache — faktisch gesprochen, und er weiß andererseits: so dürfte ‚eigentlich' nicht, oder positiv: so müsste ‚eigentlich', wenn es um Norm und ihre Erfüllung ginge, gesprochen werden. Diese Kenntnis der Norm, dies nicht immer sehr bestimmte Bewusstsein von ihr, aus dem sich Kriterien der Bewertung ergeben, ist das Sprachgefühl. (ebd.: 40)

Es muss betont werden, dass diese Auffassung vom Funktionieren des Sprachgefühls nur beschränkt generalisiert werden kann. Beschränkt deswegen, weil sie einerseits von der Distanz von der gesprochenen Varietät zur Standardvarietät und andererseits von der Kenntnis und der Beherrschung der letzteren abhängig ist. Wenn das Sprachgefühl in Relation zu der Kenntnis der kodifizierten Norm der Standardsprache definiert wird, so gilt dies nicht gleichsam für alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft. Die Gebrauchsnorm als natürliche Norm steht für viele Gruppen und Sozialschichten als Grundlage des Sprachgefühls, auch wenn diese Gruppen in der Minderheit sind. Denken wir etwa an die (funktionalen) Analphabeten, die ihr Leben lang nur die Gebrauchsnorm ihres Dialektes kennen und verwenden. Ihr Sprachgefühl funktioniert nur nach dieser Norm. Daher sehen manche Sprachwissenschaftler eine Problematik in der Normrichtung beim Sprachgefühl. Das Urteil des Sprachgefühls bezüglich der Richtigkeit einer sprachlichen Erscheinung bzw. Äußerung kann unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob die Gebrauchsnorm oder die kodifizierte Norm als Maßstab gehalten wird. In diesem Kontext ist die Frage berechtigt, ob für den richtigen Sprachgebrauch verschiedene und gleichberechtigte Arten von Sprachgefühl nebeneinander existieren (vgl. Müller 1982: 228f.), besonders dann, wenn manche Schriftsteller etliche Gebrauchsformen ihrer gesprochenen Sprache in der schriftlichen Standardsprache verwenden.

trad.indb 145 2009-09-04 13:37:41

8.9. DIE MERKMALE DES SPRACHGEFÜHLS

Die Schwierigkeit beim Versuch, das Sprachgefühl wissenschaftlich zu definieren, rührt zum Teil daher, dass man es nicht vom sprechenden Subjekt trennen und isolieren kann, um es objektiv zu betrachten. Dem Sprecher wohnt seine Existenz ununterbrochen inne, auch wenn er schweigt. Aus diesem Grund versuchen die Wissenschaftler das Sprachgefühl dadurch zu bestimmen, indem sie beschreiben, wie sie einige seiner Züge, Merkmale oder Charakteristika empfinden. So hat es Lindroth (1937: 7ff.) in sieben Begriffspaaren versucht, wobei die Einteilungsgründe sehr verschieden sind und einander kreuzen, wie er selbst feststellte:

— Erstens ist das Sprachgefühl beim Produzenten (Sprecher) „produktiv" und beim Rezipienten (Hörer) „reproduktiv", wobei es sich um eine innere Reproduktion handelt.

— Zweitens existiert es „latent" bei jedem Sprecher, wenn er mit seiner Muttersprache umgeht. Es wird unter den Laien „manifest", wenn gegen den adäquaten Sprachgebrauch verstoßen wird. Bei Sprachgewandten wie Literaten, Linguisten oder Wissenschaftlern ist es ständiger Begleiter ihrer sprachlichen Handlungen. Latent ist nicht mit unbewusst identisch und bedeutet lediglich, dass das Sprachgefühl nicht in irgendeiner greifbaren Erscheinung tritt. Ebenso ist manifest nicht mit bewusst gleichzusetzen, denn es soll genau heißen, dass das Sprachgefühl in irgendeiner Form zum Ausdruck gebracht wird.

— Drittens kann das Sprachgefühl „stabil" sein, wenn unsere Reaktion auf eine sprachliche Äußerung unzweifelhaft und gewiss ist, etwa bei einem Verstoß gegen den richtigen Sprachgebrauch. Das kommt auch oft vor beim Schreiben in der Mutter- oder Fremdsprache, wenn man nach Überlegung auf den zutreffenden Ausdruck kommt. „Labil" ist das Sprachgefühl dann, wenn man sich nicht so recht entscheiden kann, ob man im gegebenen Fall denjenigen Ausdruck auch so verwenden würde. In so einem Fall ist man nicht sicher und man holt sich Rat beim Fachmann oder in einem Nachschlagwerk. Dies betrifft nicht selten Neologismen in der Sprache.

— Viertens ist das Sprachgefühl „spontan", wenn es unmittelbar in Erscheinung tritt. Es kann aber „deliberativ" sein, wenn es nach Überlegung erwogen wird.

— Fünftens ist das Sprachgefühl einerseits „mechanisiert" und andererseits „frei wirkend". Mechanisiert ist es in dem Sinne, dass es selbstverständlich den Regeln, Strukturen und Schemata unserer Sprache folgt. Doch wie wir selbstverständlich, selbstständig und kreativ mit unserer Sprache umgehen, ist das Sprachgefühl frei wirkend.

— Sechstens kann das Sprachgefühl „konkret" oder „vorstellend abstrakt" sein. Dies hängt vom Sprachbenutzer ab, ob er den sprachlich zu gestaltenden Stoff konkret oder abstrakt auffasst. Wo die einen Sprecher konkrete Vorstellungen aktualisieren können, vermögen die anderen sich nichts darunter vorzu-

stellen. Hier liegt die individuelle Verschiedenheit.

— Siebtens lässt sich das Sprachgefühl als „lustbetont" und „unlustbetont" kennzeichnen. Das lustbetonte Sprachgefühl ist nicht nur mit dem ästhetischen Sprachwerten, dem Stilempfinden verknüpft, sondern auch mit der vermehrten alltäglichen Sprechtätigkeit. Das unlustbetonte Sprachgefühl manifestiert sich vor allem bei der Missbilligung der Verstöße gegen den adäquaten Sprachgebrauch.

Anders stellt Geier (1982: 50-55) zur näheren Kennzeichnung des Sprachgefühls sieben Züge fest:

(1) „Unmittelbarkeit": Wie bei Lindroth ist das Urteil des Sprachgefühls spontan, d.h. sofort da und es entzieht sich der Reflexion. Es ergibt sich durch Hinhören auf die Sprache.

(2) „Unbegründbarkeit" oder partielle Begründbarkeit des vom Sprachgefühl abgegebenen Urteils ergibt sich aus seiner Unmittelbarkeit. Eine Begründung kann aus der Reflexion als eine nachträgliche Rechtfertigung erfolgen.

(3) „Sicherheit": Sie ist gegeben, wenn man nach dem Sprachgefühl sicher und dezidiert spricht. Sie kann aber geschwächt und zur Unsicherheit werden, wenn man beim Hinhören darüber nachdenkt.

(4) „Allgemeine Verbindlichkeit": Der Sprecher ist von seinem Sprachgefühl überzeugt und hält es für allgemein verbindlich, da es sich auf einen normgerechten Sprachgebrauch stützt, den die anderen Sprecher akzeptieren sollen. Dabei erhebt er aus seinem subjektiven Empfinden den Anspruch auf Objektivität. So bleiben die Urteile des Sprachgefühls unter allen Sprechern objektiv gesehen uneinheitlich.

(5) „Irritation": Die emotionale Reaktion auf Verstöße gegen den adäquaten Sprachgebrauch lässt vermuten, dass sie von Sachen und Personen bedingt ist, weniger als vom unrichtigen Sprachgebrauch.

(6) „Wandelbarkeit": Gemeint ist hier der dynamische Charakter des Sprachgefühls sowohl für den einzelnen Sprecher als auch für die Sprachgemeinschaft. Was zunächst vom Sprachgefühl missbilligt wird, kann später nach einer gewissen Gewöhnungszeit (wie etwa bei Neologismen) akzeptiert werden.

(7) „Bildbarkeit": Diese hängt mit der Wandelbarkeit des Sprachgefühls zusammen, insofern als man es für die Sprache entwickeln und kultivieren kann. Es kostet eine gewisse Mühe, deren Ergebnis „ein sprachliches Verantwortungsgefühl" oder „ein sprachliches Gewissen" ist.

8.10. MASSSTÄBE DES SPRACHGEFÜHLS ALS KONTROLLINSTANZ

Für den Laien, der bei seinen spontanen Äußerungen über sein Sprachgefühl nicht reflektiert, bilden Richtigkeit und Angemessenheit einen Maßstab, der von sich selbst funktioniert. Sie werden ihm erst bewusst, wenn er Schwierigkeiten

bei der Formulierung seiner Sprechintention hat und nach geeigneten Worten sucht. Bei dieser Suche stehen ihm alle Mittel und Strukturen der Muttersprache zur Verfügung. Er hat die Möglichkeit seine Sprechintention mit verschiedenen Wörtern und Satzmustern richtig zur Sprache zu bringen. Doch er braucht davon vielleicht nur einen Satz mit ausgewählten Wörtern, der richtig ist und in die momentane Sprechsituation genau passt. So ist nicht jeder richtige Satz für die gegebene Sprechsituation passend, d.h. angemessen.

Um angemessen zu sein, muss der Satz sprachlich richtig formuliert sein. Daher kann die Rede über das Sprachgefühl nicht von einem Maßstab, sondern von mindestens zwei Maßstäben sein, die mit verschiedenen Parametern operieren und nicht unbedingt in der Rede zusammenfallen. Ob eine sprachlich richtige Äußerung (Wort oder Satz) angemessen ist, hängt von vielen Faktoren ab, die außerhalb der Sprachrichtigkeit liegen und eher mit der intendierten Wirkung auf den Adressaten (Hörer oder Leser) zusammenhängen. Daher sollen wir die beiden Maßstäbe der Sprachrichtigkeit und Ausdrucksangemessenheit getrennt betrachten.

1. ZUR SPRACHRICHTIGKEIT

Schon als Kleinkind lernt der Mensch in der verbalen Kommunikation mit seiner Umgebung, was im Gebrauch der Muttersprache als richtig oder falsch gilt. Wie er zu diesem intuitiven Erwerb kommt, so dass er im Schulalter praktisch seine Muttersprache elementar beherrscht, haben wir im Kapitel 3 erläutert. Bei diesem Erwerb werden die Regelmäßigkeiten im Sprachgebrauch, die semantische Kombinierbarkeit der Wörter, kurzum das Normensystem der Umgebung internalisiert und in der Sprachrezeption und –produktion automatisch aktiviert. Mit der Einschulung werden die Kinder die Bekanntschaft mit einem anderen Normensystem machen und sie werden lernen, es einzuhalten.

In der Schule ist der muttersprachliche Unterricht für die Vermittlung der Standard- bzw. Hochsprache verpflichtet. Abgesehen von den modernen Tendenzen, die im Zuge der bildungspolitischen Bestrebungen die Minderheitssprachen zu pflegen und diese als Unterrichtssprache zu verwenden suchen, bleibt die Standardsprache für die Schulungs- und Lernprozesse unerlässlich. Mit ihr lernt man, sich überregional in der gesamten Sprachgemeinschaft verständigen. Sie hat ihre Normen, die gelernt sein wollen. Diese anderen Normen sind als Vorschriften im normativen Sinne zu verstehen. Sie legen die Regeln für einen überregionalen, transsozialen Sprachgebrauch fest, der den ganzen Kulturraum und die gesamte Sprachgemeinschaft umfasst.

Solche Normen betreffen im engren Sinne den mündlichen und den schriftlichen öffentlichen Gebrauch der Sprache, wobei in der Praxis nur in bestimmten Bereichen des Sprachgebrauchs die Norm eingehalten wird. Da die Aussprache im Bereich des Lautlichen dialektal, regional und individuell gefärbt ist, kann es

in der Praxis trotz der Sprechnorm kaum eine lautreine Diktion geben, die normativ festzulegen ist. Vielmehr unterliegen die Bereiche der Morphologie, Syntax und Lexik der Normung. Alle Sprachvarianten, regional, dialektal, soziokulturell oder sonst bedingt, sind den Normen der Standardvarietät untergeordnet. Obwohl diese Normen künstlich zu sein scheinen, hat ihr Entstehen seine Begründung in dem gewohnten und von der gesamten Sprachgemeinschaft akzeptierten Sprachgebrauch. Dieser hat seine Verwendung in allen Lebensbereichen (Schule, Beruf, Freizeit usw.) und ermöglicht eine breite Kommunikation über die Massenmedien wie Rundfunk, Fernsehen, Kino usw.

Mit dem Schulunterricht ändern die Schulkinder allmählich ihre Auffassung bezüglich richtig/falsch in ihrer bisher erworbenen Muttersprache zu Gunsten einer allgemeinen und breiteren Verständlichkeit, die sie in ihren Sozialisationsprozessen unterstützt und ihnen bei der Erweiterung der Gruppenzugehörigkeit hilft. Mit dieser Auffassungsänderung entwickelt sich ihr Sprachgefühl für die Standardsprache, das nichts anderes ist als das Bewusstsein von der Kenntnis der Normen, aus denen sich Kriterien der Bewertung ergeben (vgl. Gauger / Österreicher 1982: 40). Dies bedeutet, dass der Muttersprachler, der die Standardsprache beherrscht, eine gemachte Äußerung erkennen, differenzieren und bewerten kann, ob sie den Normen entspricht oder davon abweicht und anders lauten soll, auch wenn er dies je nach Situation nicht explizit zum Ausdruck bringt.

Die Bewertung betrifft unter Muttersprachlern weniger die Aussprache als vielmehr die grammatische und lexikalische Ebene der Äußerungen. Hierbei schaltet sich das Sprachgefühl ein, um eigene Fehler zu vermeiden, wie die Gebildeten es zu tun pflegen. Fehler der Anderen können je nach Situation toleriert werden. Das Sprachgefühl detektiert sie, d.h., es nimmt den Unterschied zur normgerechten Form wahr, es reagiert aber darauf nicht, weil sie es nicht so sehr stören. Das betrifft nicht selten Ausdrucksweisen als soziokulturelle Varianten.

Festzuhalten ist, das Sprachgefühl ist weder eine konstante noch eine absolute Größe, die für alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft gleichermaßen gilt. Es hängt von vielen Faktoren ab, die die Ausformung und die Weiterentwicklung des Sprachgefühls stark beeinflussen. Zunächst ist das Alter ein Einflussfaktor von großer Bedeutung. Das Sprachgefühl eines Schulkindes, eines Jugendlichen, eines jungen Erwachsenen, eines Erwachsenen, eines Seniors und eines hochbetagten Menschen ist nicht gleich, insofern als diese Sprachbenutzer mit forschreitendem Alter ihre sprachlichen Erfahrungen machen und sammeln und damit ihren Sprachbesitz bereichern und verfeinern. Dabei spielen die Prozesse der Individuation und der Sozialisation eine wichtige Rolle. Die soziale Herkunft, die Schulbildung und später die Berufspraxis werden ihr Sprachgefühl determinieren, und dies in verschiedenem Grad von der Sprachlandschaft abhängig, in der sie leben oder meistens verweilen. Es ist dann selbstverständlich, dass Berufs-, Sozialgruppen und Generationen u.a. unterschiedliches Sprach-

gefühl haben. Das macht sich in ihrem Sprachgebrauch bemerkbar, wie sie die Normen einhalten, die sie im Laufe ihres Spracherwerbs in ihrem ganzen Leben internalisiert haben (vgl. Müller 1982: 219f.).

Sprachliche Äußerungen werden bei verschiedenen Eigenschaften produziert und rezipiert. Diese zeugen erstens von der Absicht des Sprechers, dem Sprechakttyp (Frage, Aufforderung, Aussage, usw.), zweitens von dem Sinn des Satzes (sinnvoll / sinnlos) und drittens von dem Wahrheitsgehalt der Äußerung (wahr/falsch). Hierbei sind verschiedene Kategorien im Spiel, die zwar die Qualität der Äußerung bestimmen, jedoch unabhängig von deren Sprachrichtigkeit. So hängt der Sinn eines Satzes vom sprachlichen und außersprachlichen Kontext ab, so dass sprachlich richtig formulierte Sätze in unterschiedlichen Kontexten sinnvoll oder sinnlos aufgefasst werden können. Ebenso ist es um den Wahrheitsgehalt der Sätze bestellt, der zum Bereich des Sachlichen gehört und der Kategorie des Denkens zuzuordnen ist. Unwahre Aussagen, etwa Lügen, sind in der Regel sprachlich richtig formuliert. Dies bedeutet aber nicht, dass für die Realisierung der diversen Sprechabsichten, der Sinngebung und des Wahrheitsgehalts der Äußerungen die Sprachrichtigkeit von minderer Wichtigkeit ist. Es soll hier lediglich betont werden, dass diese Sprachrichtigkeit nach eigenen Normen und Kriterien unabhängig von anderen Eigenschaften der sprachlichen Äußerung zu betrachten ist.

Die Sprachrichtigkeit umfasst alle Bereiche der Sprache: den phonetischen, morphosyntaktischen und den semantischen. Diese werden vom Sprachgefühl nach der Normgerechtheit beurteilt. Beim Muttersprachler können die Urteile des Sprachgefühls in der freien Rede zwischen der Gebrauchsnorm in der Umgangssprache und der kodifizierten Norm in der Standardsprache schwanken, wenn beide Normensysteme voneinander differieren und ihm dies bewusst ist. Diese Kenntnis von der kodifizierten Norm kann durch ungesteuerte Erwerbsprozesse erlangt werden. Meistens setzt sie aber eine gewisse (Schul-)Bildung voraus. Ihre Beherrschung resultiert aus langwieriger Praxis.

Bei der Sprachverwendung im gesteuerten Lernprozess, also im Schulunterricht, ist mit dieser Entscheidungsschwierigkeit zwischen beiden Normensystemen nicht zu rechnen, da hier nur die kodifizierte Norm der Standardsprache aus ihrem offiziellen Verbindlichkeitscharakter verpflichtend ist. Zur Beherrschung der Standardsprache gehört im lexikalischen Bereich die Kenntnis der verschiedenen Sprachregister, die sie von der Umgangssprache unterscheiden. Ein Muttersprachler kann aus seinem Sprachgefühl heraus zwischen literarischem, veraltetem, vulgärem, dialektalem, modischem usw. Sprachgebrauch unterscheiden. Er kennt die richtige Ausdrucksform und vermag die konnotativen Varianten zu erschließen und auf deren Verletzung irritiert zu reagieren (vgl. Gauger / Österreicher 1982: 44). Für einen Fremdsprachenlernenden ist ein entsprechendes Wissen nur fragmentarisch und mühsam zu erwerben. Es bleibt auch theoretischer Art und hat eine geringe Chance in seinem praktischen Sprachgebrauch Verwendung zu finden, besonders im Falle, wo der Sprachge-

brauch sich auf die unterrichtliche Interaktion beschränkt und diese außerhalb des zielsprachlichen Raumes stattfindet.

Im phonetischen Bereich, im Bereich des Lautlichen geht es um die Aussprache mancher Wörter, die man für richtig hält. Dies ist zuerst im Vergleich zur standardsprachlichen Aussprache im Allgemeinen dialektal und regional gefärbt. Aber auch innerhalb der Standardsprache treffen wir auf Unterschiede in der Aussprache mancher Wörter, die von der Sprachgemeinschaft akzeptiert und von den Sprechern nach ihrem Sprachgefühl in der einen oder der anderen Form ausgesprochen werden. Als Beispiel sei hier das Wort ‚Diskussion' genannt, das entweder mit stimmlosem oder mit stimmhaftem /s/ ausgesprochen wird. Auch bei Fremdwörtern kann man viele Beispiele der differenzierten Aussprache finden. Da die Richtigkeit der Aussprache verschiedene Formen haben kann, richtet sich hier das Sprachgefühl eher nach der Aussprache in der gegebenen Sprachlandschaft und hat damit keine Entscheidungsschwierigkeit.

Im morphosyntaktischen Bereich ist das Sprachgefühl am stärksten beansprucht, um sich für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs zu entscheiden. Es geht dabei u.a. um den Gebrauch der Präpositionen, der ja einem gewissen Sprachwandel unterliegt. Gerade beim Sprachwandel, wenn alte und neue Formen miteinander im allgemeinen Gebrauch konkurrieren, hat sich das Sprachgefühl bei seinem Richtigkeitsurteil für die eine oder die andere Form zu entscheiden. Die Geschlechtsbestimmung, die Pluralbildung und die Deklination und Steigerung der Adjektive oder die Konjugation der Verben bilden weitere Teilgebiete der Grammatik, mit denen sich das Sprachgefühl für die Gebrauchsadäquatheit intensiv beschäftigt. Hinzu kommen die verschieden Regeln bei der Wortbildung und -zusammensetzung (z.B. mit Fugen-s oder ohne), die im deutschsprachigen Raum und hinsichtlich der Plurizentrizität unterschiedlich gehandhabt werden.

Die Grammatik der deutschen Sprache ist noch viel komplexer und komplizierter, als dass das Sprachgefühl der Deutschen immer normadäquat im Sprachgebrauch seine Entscheidung treffen kann. So etwa bei der Apposition, die nicht immer wie laut grammatischer Regel im gleichen Fall wie das Bezugswort steht (vgl. Müller 1982: 263). Auch die Phänomene Satzklammer und Ausklammerung werden bezüglich der Richtigkeit der Konstruktion vom Sprachgefühl unterschiedlich beurteilt. Die Wortstellung im Satz lässt auch großen Freiraum für das Entscheidungsvermögen des Sprachgefühls. Dies betrifft etwa die Stellung des Reflexivpronomens „sich" oder der finiten Verbformen bei einem mehrteiligen Prädikat mit zwei infiniten Formen.

Vom morphosyntaktischen Bereich schwer abzugrenzen ist der semantische Bereich, der u.a. Wortschöpfung und -wahl umfasst. Bei der ersteren ist die Einhaltung der Wortbildungsregeln eine notwendige Bedingung, aber keine ausreichende für einen akzeptablen, unwidersprüchlichen und allgemein verständlichen Sinn für das neue Wortgebilde. Bei der letzteren handelt es sich um das treffendere Wort im Wortgefüge, das am klarsten und am besten den intendierten Sinn zum Ausdruck bringt. Hierbei entscheidet das Sprachgefühl

auf Grund der Kenntnis von dem semantischen Verhältnis der Wörter zueinander, indem es spontan und reflexartig (vor allem im Sprechakt) einen Vergleich der Ausdrucksmöglichkeiten zieht. Letztendlich bleibt aber die Wortwahl eine subjektive Angelegenheit, die allein und individuell vom Sprachgefühl des Sprechers determiniert ist. Sie schließt aber andere gleichwertige Ausdrucksmöglichkeiten desselben Inhalts nicht aus. In dieser Hinsicht urteilt das Sprachgefühl nicht nach der Richtigkeit des Ausdrucks, vielmehr nach der Angemessenheit.

2. ZUR AUSDRUCKSANGEMESSENHEIT

Aus der alltäglichen Sprachpraxis hat man ein gutes Sprachgefühl, wenn man sich in einer gegebenen Situation adäquat der Sprechintention ausdrückt. Bei einem Sprechakt fühlt man sich veranlasst, d.h., man hat das Gefühl, etwas sagen zu müssen: fragen, bitten, wünschen, feststellen, kritisieren, scherzen, erklären, vermuten, schimpfen, ablehnen, bezweifeln, drohen usw. Die Versprachlichung der Sprechabsicht wird automatisch von diesem Gefühl gesteuert, das nichts anderes ist als Sprachgefühl, das die geeigneten Wörter situationsadäquat nach den kondensierten Erfahrungen im Sprachbesitz suggeriert und liefert. Diese Erfahrungen enthalten ein Wortrepertoire mit entsprechenden Bedeutungen neben den phonologischen Informationen und geeigneten Konstruktionen morphosyntaktischer Art, die zum Ausdrücken der Sprechabsicht notwendig sind.

Man drückt sich in einem Moment der Aufregung, Empörung bzw. Irritation nicht so aus, als wenn man gelassen und sachlich über den gleichen Sachverhalt sich hätte ausdrücken wollen. Doch in beiden Fällen und bei unterschiedlicher Gemütslage ist man vor allem beim Vollzug des Sprechakts seines Sprachgefühls gewiss, dass man die richtige Wortwahl und die adäquate Ausdrucksweise getroffen hat. Kurzum, man hat sich angemessen ausgedrückt. Das richtige Wort ist das passende Wort für den Zusammenhang in der jeweiligen Textsorte in der gegebenen Sprechsituation, das vom Sprachgefühl mit unterschiedlichem Bewusstheitsgrad durch einen inneren fast automatischen Vergleich der Ausdrucksmöglichkeiten gewählt wird.

Eine Bestätigung für eigenes Sprachgefühl und für die Angemessenheit des Ausdrucks oder auch eine Reflexion darüber bzw. eine Revision ist erst aus dem Effekt der versprachlichten Sprechabsicht auf den Gesprächspartner abzuleiten. Dies impliziert zweierlei: Einerseits bestimmt die Rezeption und Reaktion des Gegenübers die Angemessenheit des Ausdrucks. Es geht dann dabei um eine fremde Beurteilung. Andererseits ist die Sprachproduktion des Sprechers nach seinem Sprachgefühl per definitionem angemessen. Die Richtigkeit und Angemessenheit als Produkt des Sprachgefühls fallen beim Sprecher zusammen und können voneinander nicht getrennt werden.

Die Angemessenheit sowohl von der Perspektive des Sprechers als auch von der des Gegenübers ist von inner- und außersprachlichen Faktoren sowie vom Stilempfinden bedingt. Mit letzterem sind individuell ästhetische Urteile für passendere oder treffendere Worte gemeint, die bei den Sprachkritikern nach unterschiedlichen Kriterien sehr verschieden sind, weil sie eben ein subjektiv differenziertes Sprachgefühl besitzen. Es gilt nun die inner- und außersprachlichen Faktoren zu determinieren, um sie für didaktische Prozesse nutzbar machen zu können.

Die innersprachlichen Faktoren betreffen die semantische Ebene, abgesehen von den Konkurrenzen und Unsicherheiten, die es auf dieser Ebene gibt. Das Verhältnis der Wörter zueinander, ihre Sinnverträglichkeit und Bedeutungsvereinbarkeit sowie die damit intendierten Konnotationen müssen für die Angemessenheit des Ausdrucks gewährleistet sein. Die außesprachlichen Faktoren umfassen u.a. die Sprechsituation (zeitlich, räumlich, proxemisch, analog / digital, öffentlich / privat usw.), den Diskurstyp (Unterhaltung, Verhandlung, Streit, Diskussion, Interview, Verhör, Prüfung, Kritik usw.), die Gesprächspartner (Status: Gleichstellung / Ungleichstellung, Bekanntheits- / Vertrautheitsgrad, physische und psychische Verfassung), die Ziele und Interessen, um nur die wichtigsten Faktoren zu nennen. Diese Faktoren stellen variable Parameter dar, die in verschiedenen Konstellationen auftreten und sich nicht in Schablonen festlegen lassen. Daher sind sie nicht im voraus kalkulierbar.

Soweit die innersprachlichen Faktoren zur Angemessenheit des Ausdrucks aus der Sicht des Sprechers spontan oder ohne bewusste Reflexion bei der Realisierung des Sprechakts berücksichtigt werden, können die außersprachlichen von dem (den) Gesprächspartner(n) unterschiedlich wahrgenommen und empfunden werden, so dass die Beurteilung der Angemessenheit kontrovers erscheint. Allein die Wahrnehmung der distinkten Eigeninteressen der Gesprächspartner verursacht die unterschiedliche Beurteilung der Angemessenheit, wie die Sachverhalte ausgedrückt sind. Dass die Sprachbenutzer differenzierte Vorstellungen von „angemessen sein" haben, kann man aus der Analyse der Adjektive zur Beurteilung und Bewertung schließen. Techtmeier (1987: 36) gibt in Anlehnung an Antos (1982) einige Beispiele von diesen Adjektiven und welche Dimension damit gemeint ist:

1 exakt	— ungenau	
zutreffend	— unzutreffend	Sachdimension
2 anschaulich	— abstrakt	Dimension der Verständnisbildung
3 folgerichtig	— ausschweifend, umständlich	Dimension der Textkonstitution
4 schön	— hässlich	
brillant/geschliffen	— ungeschliffen	
elegant	— holprig	ästhetische Dimension

5 feinfühlig	— grob/drastig	
ehrlich	— demagogisch	Beziehungsdimension
6 für die Situation x angemessen	— unangemessen	Dimension der situativen Angemessenheit.

Dies ist mitunter ein Grund dafür, warum die Angemessenheit aus der Sicht des Gegenübers schwer in Kriterien fassbar und objektivierbar ist. Als Beispiel dafür nehmen wir die Kritik. Abgesehen von der Spezifizierung der außersprachlichen Faktoren bei diesem Diskurstyp, bleibt immer die Frage nach der Angemessenheit des Ausdrucks offen, nämlich: Wie viel darf man von den eigenen kritisierenden Gedanken äußern und mit welchen geeigneten sprachlichen Mitteln? Diese Frage hat keinen universalen Aspekt, wie sie vielleicht klingen mag, denn je nach den geltenden Standards in einem Kulturraum hat sie einen anderen Stellenwert, der die Offenheit und Freiheit der Gedanken mitbestimmt.

Im Hinblick auf die Nutzbarmachung des Begriffs ‚Angemessenheit des Ausdrucks' für didaktische Prozesse kann man schlussfolgern, dass dieser als untrennbarer Teil des Sprachgefühls des Sprechers vor allem bei der Wortwahl und der Sinngebung in der Versprachlichung der Sprechintention unter Sprachkompetenz fällt und daher didaktisier- und lehrbar ist. Dagegen ist Angemessenheit als fremde Beurteilung des Gegenübers nicht mess- und objektivierbar und aus diesem Grunde kann man sie, wenn überhaupt, im Vollzug des Sprechakts nur sehr beschränkt und in geringem Umfang vorausahnen und -kalkulieren. In diesem Sinne erweist sich ihre Lehrbarkeit im fremdsprachlichen Unterrichtsprozess als utopisch, da die außersprachlichen Faktoren in realen außerschulischen Sprechsituationen nicht vorhanden sind und bei bester Mühe nicht realitätsgetreu im Klassenraum simuliert werden können. Auch das Rekurrieren auf Gesprächs- und Diskursanalyse kann dabei wenig helfen, da diese post hoc die Angemessenheit des Ausdrucks in den besprochenen Situationen beurteilen und sie nicht vorplanen können. Es liegt letztendlich im Ermessen des Sprachbenutzers sich angemessen auszudrücken und dies bleibt subjektiv und kaum normierbar.

3. ZUR IRRITATION DES SPRACHGEFÜHLS

Die Gesamtsprache Deutsch, gesprochen und geschrieben, besteht aus regionalen, sozialen und fachsprachlichen Varietäten. Diese Sprachvielfalt mündet in die einheitliche und offiziell verbindliche Sprachvarietät, die Standardsprache. Damit wird die Hochsprache in der gesprochenen Form bezeichnet, die in der Schriftsprache wiedergegeben und fixiert ist. Sie hat sich historisch herausgebildet und die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung geprägt. Das lite-

rarische Kunstschaffen durch viele Epochen fand in ihr seinen Ausdruck. An ihr hat die ganze Sprachgemeinschaft teil. Doch ihre Beherrschung, wie schon erwähnt, ist nicht unter allen Sprachbenutzern im gleichen Grad vorhanden, denn nicht jeder kennt ihre Normen und kann sie mit Souveränität in seinem alltäglichen Sprachgebrauch verwenden. Ebenso ist die Beherrschung der Gesamtsprache Deutsch mit allen Varietäten für den einzelnen Sprachbenutzer kaum möglich. Man spricht zu Hause nicht wie am Arbeitsplatz, mit Kumpeln in der Freizeit oder auf einem wissenschaftlichen Kongress. Und doch muss man für jede verwendete (gesprochene) Varietät ein Sprachgefühl haben. Dies ist nicht so selbstverständlich dank der Lernfähigkeit, die man durch die Sozialisationsprozesse in der Sprachgemeinschaft erworben hat, in der man aufwächst. Die Lernfähigkeit schließt nicht die Irritation des Sprachgefühls aus, das man verteilen muss, um die Komplexität der Welt sprachlich differenziert zu erfassen. Nur die ständige Lernbereitschaft hält diese Irritation in erträglichen Grenzen.

Wenn Jugendliche im Pubertätsalter, in der Adoleszenz eine Fremdsprache lernen, werden sie in eine neue Sprach- und Kulturwelt eingeführt, die nicht mit der eigenen völlig korrespondiert. Ihr Sprachgefühl in der Muttersprache erfährt eine Art Erschütterung oder Irritation, die eine gewisse Stilunsicherheit verursacht. Sie ist ein Produkt der Mischung der Sprachwelten. Die Desorientierung des Sprachgefühls resultiert aus der mentalen Interaktion mit dem neuen und fremden Lernstoff. Es handelt sich also um eine notwendige Phase bzw. um einen Teil des Lernprozesses. Die Destabilisierung des Sprachgefühls kann durch Sprachbewusstsein und Reflexion über die Muttersprache bei der Aneignung der Fremdsprache gemildert bzw. neutralisiert werden (vgl. Henne 1982: 106f.).

Eine lebendige Sprache wie die deutsche kennzeichnet sich dadurch, dass sie sich den Anforderungen der Zeit anpasst, um differenzierter und gebrauchsfähiger den Kommunikationsaufgaben gerecht zu werden. Nach Kriterien der Klarheit und Ökonomie des Ausdrucks u.a. treibt das kreative, kollektive Sprachgefühl der Gemeinschaft den Sprachwandel voran. Neue Formen und Strukturen kommen in den Sprachgebrauch und konkurrieren mit den alten. Das Tempo des Sprachwandels hält eben mit der Modernisierung, Technisierung und Globalisierung der Welt Schritt. Das Sprachgefühl der einzelnen Sprachbenutzer kann zunächst durch den ungewohnten Sprachgebrauch bei der Beurteilung der Richtigkeit und Angemessenheit ins Schwanken kommen. Diese Unsicherheit wird so lange bestehen, wie neue und alte Formen nebeneinander im Sprachgebrauch existieren.

Das Verb „fragen" wird heute niemand mehr wie früher stark konjugieren (fragen / fragte / hat gefragt und nicht frägt / frog / hat gefragen). Das Sprachgefühl würde sofort die starke Konjugation als falsch abweisen. Bei dem Verb „senden" haben wir die starke und die schwache Konjugation ohne Bedeutungsunterschied: senden/ sendete oder sandte / hat gesendet oder gesandt. Für welche Form soll sich nun das Sprachgefühl entscheiden, wenn beide Formen

richtig sind. Duden Universalwörterbuch (1996: 1390) gibt die schwache Konjugation als seltener an. Doch für das Sprachgefühl besonders für Deutsch als Fremdsprache ist die schwache Konjugationsform wegen der Regelmäßigkeit die „erstrichtige", die man mühelos im Sprachgebrauch verwendet. Für die starke Konjugationsform als „zweitrichtige" fällt die Entscheidung des Sprachgefühls wegen der Unregelmäßigkeit in der Bildung nicht so leicht. In diesem Kontext wird die Unsicherheit in der traditionellen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis künstlich erzeugt, indem man wie nach diesem Beispiel die starke Form lehrt und entweder den regelmäßigen Gebrauch des Verbs nicht erwähnt, ihn als falsch bezeichnet oder seine Seltenheit überbetont, so dass jeder Lernende ihn mit Distanz aufnimmt. Das verhindert aber nicht, dass dieser Gebrauch der Regelmäßigkeit wegen leichter in den Sprachbesitz integriert wird.

8.11. ZUR TYPISIERUNG DES SPRACHGEFÜHLS

1. DAS SPRACHGEFÜHL UND DER SPRACHSINN

Da das Sprachgefühl als individuelle Eigenschaft unter den kommunikativ tätigen Subjekten nicht gleich ausgebildet ist, versucht man es nach verschiedenen Differenzierungskriterien zu typisieren. So unterscheiden Gauger und Österreicher (1982) zwischen dem allgemeinen Begriff des Sprachgefühls, der sich auf die schulmäßige Richtigkeit des Sprachgebrauchs bezieht, und einem, der die Richtigkeit im „höheren oder tieferen Sinne" als „Sprachsinn" umfasst:

> Was man ‚Sprachgefühl' nennt, ist ein durch praktischen Umgang, durch Erfahrung erworbenes gefühlsmäßiges Wissen hinsichtlich dessen, was richtig ist im Sinne der Norm innerhalb des regional und soziokulturell vielfältig differenzierten Gebrauchs einer Sprache; es ist ein Sediment im Bewusstsein solch normsensiblen — aktiven und passiven — Umgangs mit ihr. Sodann gibt es ein höheres, umfassenderes, nicht auf die bloße Richtigkeit zielendes, in Richtung auf — im weiten Sinn — literarischen Umgang mit Sprache gehendes Sprachgefühl, das wir, um es deutlicher abzugrenzen, ‚Sprachsinn' nennen: ein stark individuell geprägtes, ebenfalls intuitives, nicht wissenschaftliches, sondern noch immer naives Bewusstsein dessen, was mit Sprache ‚gemacht' werden kann. (ebd.: 63f.)

Nach der Unterscheidung von Gauger (1976) entspricht dieser Sprachsinn dem literarischen Sprachbewusstsein, das in seiner Natur wie das durchschnittliche Sprachbewusstsein insofern naiv ist, als es sich von einer wissenschaftlichen Reflexion distanziert (vgl. ebd.: 47). Es steht dem Wissen des Grammatikers und des Linguisten gegenüber und stellt die Voraussetzung für die künstlerische Arbeit der Schriftsteller und Dichter dar. Sprachsinn lässt sich jedoch nicht auf diese Gruppe beschränken:

> Sprachsinn wollen wir keineswegs nur dem ´literarischen Künstler´ zusprechen, sondern jedem, der ein Gefühl, über das Kriterium der bloßen Richtigkeit hinaus, für die Möglichkeit dessen entwickelt hat, was mit Sprache gemacht werden kann und gelegentlich in seinem eigenen praktischen Umgang mit ihr, wenngleich vielleicht nur ansatzweise, etwas davon erkennen lässt. (Gauger / Österreicher 1982: 58)

Dieses Etwas macht bei den Sprachbenutzern den Unterschied im Umgang mit dem Sprachsinn.

> Der Sprachsinn ist gekennzeichnet nicht nur durch große Unterschiede der Ausprägung. Er unterscheidet sich von dem aufs Allgemeine gehenden und um Grenzziehung bemühten Sprachgefühl durch seine vorwiegend individuelle Ausrichtung und durch Offenheit. Der Sprachsinn sucht, indem er individuell reagiert, die empfängliche Teilhabe am ´Leben´ der Sprache insgesamt. (ebd.: 59)

So kann man am kreativen Umgang mit der Sprache den Sprachsinn entdecken und erkennen. Auch bei Henne (1982) findet man die Unterscheidung zwischen einem „einfachen" und einem „höheren" Sprachgefühl, die mit verschiedenen Textebenen zusammenhängt. Er teilt die Texte als sprachkommunikative Handlungsakte mit einem Anfang und einem Ende in sieben Strukturebenen, angefangen vom Text bis zu Phonemen und Graphemen. Das „einfache" Sprachgefühl umfasst die fünf unteren Strukturebenen, nämlich (1) Phoneme und Grapheme, (2) Wortzeichen und Flexionszeichen, (3) Flexionsformen, (4) Satzglieder und (5) Sätze. Das „höhere" Sprachgefühl betrifft die Strukturebenen (6) Texteile und (7) Text, und ist als „Produktions- und Rezeptionsvermögen" oder auch „Stilvermögen und Stilempfinden" des Sprachbenutzers zu verstehen (vgl. Henne 1982: 115f.).

Während das einfache Sprachgefühl mit dem funktionalen und situativen sprachlichen Wissen über die Richtigkeit der Äußerungen intuitiv und sicher entscheidet, verlangt das höhere Sprachgefühl als Stilvermögen und Stilempfinden eine Argumentation über die Trefflichkeit oder Angemessenheit des Ausdrucks im betrachteten Text.

> Wort- und Grammatikprobleme ragen heraus innerhalb der alltäglichen, vom Sprachgefühl getragenen Diskussion über sprachliche Zweifelsfälle. Man streitet sich über Bedeutung und Funktion von Wörtern, Flexionsformen und Satzgliedern in Texten, während das ´höhere´ Sprachgefühl Texte selbst in ihrer spezifischen Struktur ´in Frage stellt´. Und an dieser Stelle wird eine Eigenart des Umgangs mit Sprache sichtbar, der sich auf Sprachgefühl stützt: Sprachgefühl bedarf des Freiraums, der Möglichkeit, sich so oder so zu entscheiden. (ebd.: 116f.)

2. DAS SPRACHGEFÜHL FÜR FREMDSPRACHEN

Bei den bisher erwähnten Differenzierungstypen des Sprachgefühls geht es grundsätzlich um dasjenige, das man in Deutsch als Muttersprache hat. Dass

man auch für eine Fremdsprache ein entsprechendes Sprachgefühl entwickeln kann, wird vielerorts übersehen. Dunger wies darauf hin, dass mit dem intensiveren Studium einer fremden Sprache auch das Sprachgefühl für das, was richtig und falsch ist, sich allmählich bildet.

> Übrigens beschränkt sich das Sprachgefühl keineswegs auf die Muttersprache. Auch für fremde Sprachen, die wir lernen, entwickelt sich in uns allmählich ein gewisses Sprachgefühl.[...] Je mehr man in das Wesen einer Sprache eindringt, um so mehr verfeinert sich das Gefühl für das, was richtig und falsch ist. Kann man auch im Augenblick nicht sagen, worin der Fehler liegt, welche Regel verletzt ist, so hat man doch das unbewußte Gefühl, daß etwas sprachwidrig ist. (Dunger 1927: 2)

Köhring/Beilharz (1973) definieren in ihrem Artikel die Auffassung des Sprachgefühls allgemein in einer Sprache, ohne Bezug auf die Muttersprache. Daraus schlussfolgern sie für den Fremdsprachenunterricht, worauf besonders geachtet werden soll, um die Bildung des Sprachgefühls zu fördern. Auch sie verstehen das Sprachgefühl als das Ergebnis von langer Beschäftigung mit sprachlichen Erfahrungen und bewusstem Umgang mit der Sprache. Es ermöglicht dem Sprachbenutzer ein Empfinden für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs, in der Regel ohne Irrtum und ohne Einfluss logischer Begründungen. Das Sprachgefühl steuert die Sprachverwendung und hält dabei einen Balanceakt zwischen Regelabhängigkeit und Wahlfreiheit aus dem automatisierten und funktionalisierten Erfahrungsbesitz. Die Prozesse von „Eingewöhnen“ und „Erkennen“ von sprachlichen Erfahrungen lassen ein sicheres Sprachgefühl entstehen. Zum Ziel der Sprachbeherrschung ist die Bildung solchen Sprachgefühls im Fremdsprachenunterricht erforderlich. Sie setzt aber voraus, dass die Lernenden nicht nur über das vielfältige Ausdrucksvermögen der Fremdsprache in diversen Kombinationen und Konstruktionen nach festen Regeln verfügen, die man logisch erklären und verarbeiten kann, sondern auch über die irrationalen Elemente der Sprache. Diese zeigen ihnen die unlogischen Verhältnisse, die es in jeder natürlichen Sprache mehr oder weniger gibt und den realen Sprachgebrauch kennzeichnen.

> Das *Sprachgefühl* ist das Ergebnis einer langen sprachlichen Beschäftigung und Betätigung, die ein untrügliches Empfinden für die Richtigkeit des Sprachgebrauchs oft unter Ausschaltung logischer Begründungen entstehen läßt. Es ist jene Instanz, welche aufgrund eines automatisierten und funktionalisierten Erfahrungsbesitzes die Sprachausübung zwischen Regelabhängigkeit (→ *Regel*) und Wahlfreiheit lenkt (→ *Kompetenz*). Ein sicheres *Sprachgefühl* entwickelt sich aus dem Zusammenspiel von Eingewöhnen und Erkennen. Sein Aufbau durch den Fremdsprachenunterricht setzt die Verfügung über das gesamte Ausdrucksinstrumentarium der Sprache anhand von Modellkonstellationen voraus, aber erfordert auch die Berücksichtigung irrationaler Elemente der Sprache. Ein Fremdsprachenunterricht, der Sprachbeherrschung zu stark von der Logik her mit Hilfe eines Regelkanons anstrebt und den Schülern Einblicke in die unlogischen Verhältnisse der Sprache vorenthält, verleitet die Schüler bei der Sprachanwendung zum Konstruieren der → *Fremdsprache* und zum Umweg

> über Regeln, die eher ein → *Schulenglisch* bzw. *Schulfranzösisch* als ein Gespür für die der Sprache angemessenen Ausdruckmöglichkeiten ausbilden. (ebd.: 217, Hervorhebung im Original)

Bei Frohne (1986, 60f.) betrifft die Typisierung des Sprachgefühls nach verschiedenen Kriterien gleichermaßen das Sprachgefühl in der Mutter- und Fremdsprache. Nach dem „Genesiskriterium" wird zwischen einem „primären" und einem „sekundären" Sprachgefühl unterschieden. Ersteres wird imitativ bei der Aneignung der Muttersprache herausgebildet. Letzteres wird dagegen beim Erwerb der Mutter- und der Fremdsprache bewusst geformt und später unbewusst darüber verfügt. Es gibt ein „Sprachgefühl im engeren Sinne", das dem einfachen Sprachgefühl bei Henne entspricht, und ein „Sprachgefühl im weiteren Sinne", das neben der Kenntnis der einzelnen Sprachmittel die Normen ihres kommunikativen und situativen Gebrauchs sowie deren Bewertung umfasst. Eine weitere Differenzierung nach dem Kriterium der „Vollständigkeit" bezieht sich auf den Beherrschungsgrad der Sprache. Während ein „partielles Sprachgefühl" den „mittleren Beherrschungsgrad" einer Fremdsprache bezeichnet, bezieht sich ein „(relativ) umfassendes bzw. vollständiges Sprachgefühl" auf ein „hohes Beherrschungsgrad" der Mutter- und der Fremdsprache.

9. ZUR DIFFERENZIERUNG VON VERWANDTEN BEGRIFFEN

9.1. DAS SPRACHBEWUSSTSEIN

Im Gegensatz zum Sprachgefühl finden die Begriffe ‚Sprachbewusstsein' und ‚Sprachbewusstheit' in den sprachwissenschaftlichen Forschungen gewisse Beachtung. Denn sie berühren den Kernbereich der Reflexion über Sprache, womit sich die Linguistik beschäftigt. Diese beiden Begriffe werden jedoch in verschiedenen Kontexten statt des Begriffs ‚Sprachgefühl' verwendet oder mit ihm gleichgesetzt. Aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven werden sie in der einschlägigen Literatur definiert und nicht selten auf die muttersprachliche Beherrschung bezogen. Dies rührt daher, dass die deutsche Bezeichnung besonders in der Fachdidaktik eine Lehnübersetzung der Begriffe aus der englischsprachigen Literatur ‚language awareness' und ‚language consciousness' ist, die aus der englischen Muttersprachendidaktik stammen und sich dort inhaltlich nicht unbedingt unterscheiden (vgl. Andresen 1985: 62). Die Übersetzung von ‚awareness' und ‚consciousness' mit ‚Bewusstsein' bzw. ‚Bewusstheit' ergibt aber im Deutschen Unterschiede, die terminologisch und inhaltlich zu klären sind. Knapp-Potthoff (1997b: 11) stellt fest:

> Schon die Frage der Präposition ist schwierig: Geht es um ‚awareness about', ‚awareness of', ‚awareness for', um ‚Wissen über Sprache', um ‚Wissen von Sprache' oder eher um eine ‚Sensibilität in bezug auf Sprache'? (Hervorhebung im Original)

Diese Fragen vermitteln eine Ahnung von der Vielfalt und der Reichweite des Begriffs ‚Awareness' und seiner Rezeption und Behandlung in der deutschen Fachdidaktik. Das macht ihn zu einem ‚Passepartout-Begriff' für unterschiedliche unterrichtliche Zwecke, um für didaktische Probleme Lösungen zu suchen, was seine Attraktivität begründet.

Dieser Begriff wird in der Regel in der Fachliteratur mit dem Begriff ‚Metasprache' in Verbindung gebracht. Der Begriff ‚Sprachbewusstsein' ist aber umfassender gegenüber Metasprache als Mittel zur Versprachlichung der Reflexion über Sprache. Diese Reflexion betrifft einen konkreten Aspekt oder ein bestimmtes Gebiet der Sprache. Daher soll der Begriff ‚Sprachbewusstsein' im

beschränkten Sinne als ein Bewusstsein von diesem Aspekt bzw. Gebiet verstanden werden.

> Unter Sprachbewußtsein kann man allgemein die Fähigkeit verstehen, über Sprache nachzudenken. Zum Ausdruck kommt dieses Nachdenken, indem man darüber spricht, also über Sprache spricht, weshalb zur Umschreibung des Begriffes ‚Sprachbewußtsein' oft das Adjektiv ‚metasprachlich' verwendet wird. So allgemein verstanden umfasst der Begriff sehr heterogene Phänomene; deshalb ist es wohl in vielen Fällen angemessener, Sprachbewusstsein in bezug auf einzelne Aspekte der Sprache als Bewußtsein von konkreten Teilgebieten der Sprache zu definieren und zu diskutieren. (Buhofer 1989: 161)

Die Feststellung, dass der Begriff ‚Sprachbewusstsein',synonym mit dem Begriff ‚Sprachgefühl' in vielen Publikationen verwendet wird (vgl. Abschnitt 8.3) verpflichtet uns darauf näher einzugehen, um die inhaltlichen Zusammenhänge herauszuarbeiten. Im Bereich der Reflexion über Sprache hat man diesen Begriff aus sprachphilosophischer, soziolinguistischer, sprachpsychologischer und sprachdidaktischer Sicht zu erläutern und empirisch zu belegen versucht. Es entsteht dadurch eine Fülle von Definitionen, die trotz ihrer Verschiedenheit Zusammenhänge aufweisen und mit unterschiedlichen Akzenten den Begriff ‚Sprachbewusstsein' im engeren und weiteren Sinne durchleuchten. Im Folgenden versuchen wir diesen Begriff nach seinen Komponenten zu bestimmen.

Geht man von der pragmatischen Situation im praktischen Sprachgebrauch aus, so wird der Begriff ‚Sprachbewusstsein' als die reflexive Dimension beim sprachlichen Handeln verstanden. Diese Dimension reguliert unser sprachliches Verhalten auf der pragmatischen, semantischen und syntaktischen Ebene. Das erfordert eben die pragmatische Situation, in der wir zum Verstehen und Verstandenwerden die eigene Sprache überdenken und mit der Sprache der anderen und den Möglichkeiten des Ausdrucks vergleichen, um zu einer gemeinsamen Sprache zu gelangen. Mit diesem Denkprozess wird eine Distanz zur eigenen Sprache und zur Sprache der anderen genommen. Das Ergebnis verändert zwangsläufig das eigene sprachliche Verhalten.

> 'Sprachbewußtsein' hat jemand, wenn er sich zum praktischen Sprachgebrauch und Sprachverstehen reflexiv verhalten kann. Wir sprechen einer Person dann ein Sprachbewußtsein zu, wenn uns ihr Handeln zeigt, dass sie sich unter pragmatischen, semantischen und syntaktischen Aspekten zu sprachlichen Handlungen verhalten kann. ‚Sprachbewußtsein' ist, anders gesagt, die reflexive Dimension des praktischen Handelns in Situationen. Was zwingt uns zur reflexiven Distanz gegenüber der Sprache anderer und gegenüber der eigenen Sprache? Wann werden wir angeregt, die Sprache anderer und unsere eigene Sprache wahrzunehmen und zu ihr Stellung zu nehmen? Die pragmatische Situation ist diejenige, [...] Und worauf läuft das Ganze hinaus? Auf einen Brückenschlag zwischen der Sprache der anderen Person und meiner eigenen Sprache; auf eine ‚Übersetzung' der Sprache der anderen in meine eigene Sprache — wobei sich meine eigene Sprache unvermeidlich verändert. (Switalla 1992: 31f.)

Nach Lewandowski (1990: 991) wird das Bewusstsein gleichgesetzt mit einem Wissen und einer Fähigkeit des Sprechers. Das Wissen betrifft die Beherrschung der Regeln einer Sprache und die Fähigkeit die Beurteilung der Äußerungen nach der Gültigkeit dieser Regeln. Diese Fähigkeit beinhaltet eine metakommunikative Komponente, die bei den Kindern ab dem 5. Lebensjahr zu beobachten ist.

> **Sprachbewußtsein** [*linguistic awareness*]. Das Bewußtsein bzw. Wissen eines Sprechers von der Beherrschung der Regeln einer Sprache, das Wissen von der Gültigkeit iherer Regeln und die Fähigkeit, konkrete Äußerungen/Sätze nach ihnen zu beurteilen, insbesondere die metakommunikative Fähigkeit von Kindern (in der Regel ab fünf Jahren), ihre eigene und die von anderen gehörte Sprache zu beurteilen (Grammatikalität, Semantik). (Hervorhebung im Original).

Nach dieser Definition wird keine Unterscheidung gemacht zwischen dem entwickelten Sprachbewusstsein eines erwachsenen Sprechers, der seine Muttersprache beherrscht, und den Indikatoren für eine sich in den Anfängen bildende metasprachliche Fähigkeit eines Kindes, die umstritten ist. Die ‚vermeintlichen' Urteile eines Kindes bezüglich der Grammatikalität und der Semantik der Äußerungen gleichaltriger und erwachsener Sprecher gehören zu den explizierten Verarbeitungsmechanismen beim Spracherwerb, die auf dem Weg des Erwerbs und zum Begreifen der Grammatik der Erwachsenensprache der Konstruktion einer eigenen Grammatik dienen. Sie sind nicht identisch mit den Grammatikalitätsurteilen der erwachsenen Sprecher, die die Normen der Standardsprache und jene anderer Varietäten beherrschen.

Auch Bußmann versteht in ihrem Artikel (2002: 615) unter Sprachbewusstsein die metasprachliche Fähigkeit im Sinne von Wissen über Sprache. Urteile über die Grammatikalität sprachlicher Ausdrücke fallen nach der generativen Transformationsgrammatik unter die Sprachkompetenz, während sie nach der modernen Psycholinguistik der Performanz zuzuschreiben sind, deren Faktoren wie andere sprachliche Aktivitäten beeinflusst werden können. Sie unterscheidet fünf Bereiche in den metasprachlichen Forschungen:

> **Sprachbewusstsein** [engl. Linguistic awareness. — Auch: Metasprachliche Fähigkeit]. S. im Sinne von ‚Wissen über Sprache' bzw. Fähigkeit zu metasprachlichen Urteilen über sprachliche Ausdrücke bildet eine wichtige Untersuchungsinstanz in der Theorie der generativen → Transformationsgrammatik, insofern solche sprachlichen Intuitionen als Ausdruck der zugrunde liegenden → Kompetenz gelten. Neuere Untersuchungen im Rahmen der → Psycholinguistik haben jedoch ergeben, dass Urteile über die → Grammatikalität von Sätzen auf sprachlicher → Performanz beruhen und durch Performanzfaktoren ebenso beeinflusst werden können wie andere sprachliche Aktivitäten. [...] — Es lassen sich fünf Bereiche metasprachlicher Forschungen unterscheiden: (a) Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsurteile, (b) Segmentierungen, (c) sprachliche Transformationen und Manipulationen, (d) Produktion und Verstehen von → Ambiguität (z.B. bei Witzen, Metaphern oder Rätseln) und (e) Konzeptualisierungen von Sprache, d.h. Dissoziationen von Wort und Referent. (Hervorhebung im Original).

Nach dieser Definition fallen die Grammatikalitätsurteile kraft der metasprachlichen Fähigkeit, die mit dem Sprachbewusstsein gleichgesetzt wird. Dies bedeutet, dass dem Sprachbenutzer bei diesen Urteilen nach richtig/falsch die grammatischen Regeln bewusst sind. Das ist aber beim Spontansprechen nicht der Fall. Die sprachlichen Intuitionen nach Chomskys Kompetenzbegriff beruhen nicht auf bewusstem Wissen von grammatischen Regeln. Die Urteile des kompetenten Sprechers sind intuitiv und entstammen seinem Sprachgefühl. Daher gehört zumindest der Bereich (a) der metasprachlichen Forschungen für Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsurteile eher zum Sprachgefühl als zum Sprachbewusstsein.

Die diffuse Begrifflichkeit rührt daher, dass man unter Sprachbewusstsein vielfältige Phänomene subsummieren möchte, die bestimmtes metasprachliches Verhalten implizieren. Das Bewusstsein und die Metasprache stehen zwar miteinander in einem Zusammenhang, der aber nicht die Gleichsetzung beider Begriffe beinhaltet. Die Fähigkeit über die Sprache bewusst zu reflektieren ist eine kognitive Tätigkeit, die man zum Ausdruck bringen kann, indem man über die Sprache spricht. Die Sprechhandlungen bezüglich dieser Tätigkeit bezeichnet man als metasprachliches Handeln. Sie stehen in einem untergeordneten Verhältnis zum Sprachbewusstsein und sind als Konsequenz desselben zu verstehen.

> Unter Metasprache werden all die Sprechhandlungen zusammengefaßt, die sich auf Sprache und Sprechen beziehen. Metasprachliches Handeln setzt die Fähigkeit zur Sprachreflexion und damit ein bestimmtes Maß an Sprachbewusstsein voraus. Diese Möglich- bzw. Fähigkeit , über die eigenen Sprechhandlungen zu reflektieren, ist bei jeder Kommunikation präsent, geht es doch um Verstehen und Verstandensein, um eine störungsfreie Kommunikation. (Esslinger 1989: 60)

Gauger (vgl. 1976: 40-45) setzt sich mit dem Begriff ‚Sprachbewusstsein' auseinander, indem er das Verhältnis von Sprache und Bewusstsein durchleuchtet. Bei ihm ist die Rede von der „Sprachhaftigkeit des Bewusstseins" und der „Bewusstseinshaftigkeit der Sprache". Er sieht in der Sprache eine Bedingung des menschlichen Bewusstseins, das ohne Sprache gar nicht vorhanden sein kann. Das erklärt die Sprachhaftigkeit des Bewusstseins. Der in der Psyche lokalisierte Sprachbesitz, besonders der Wortschatz, ist potentiell Bewusstsein, insofern als das, was gesagt werden könnte, bewusst ist. Das Metasprachliche zeigt die Reflexivität der Sprache. Dabei haben metasprachliche Äußerungen das Sprachliche zum Gegenstand und können entweder sich selbst intendieren oder Elemente des Sprachbesitzes. „Reflexivität" und „Intentionalität" sind die konstitutiven Charaktere des Bewusstseins und damit der Bewusstseinshaftigkeit der Sprache. Reflexivität verstanden als Selbstbewusstsein meint die Einheit von Gegenstandsbezug und Selbstbezug („Ich bin *mir* einer *Sache* bewusst"). Mit Intentionalität ist die Gerichtetheit der Sprachäußerung auf etwas, das nicht sie selber ist und den Sprachbesitz (besonders seinen lexikalischen Bestandteil)

kennzeichnet. Die Intentionalität begleitet jede Sprachäußerung, während Reflexivität dabei nicht vorhanden sein muss. So wird beim Spontansprechen darauf geachtet, was gesagt werden muss. Die metasprachliche Aufmerksamkeit rückt dabei in den Hintergrund oder verschwindet einfach.

Mit dem Hinweis darauf, dass das Sprachbewusstsein wie der Sprachbesitz von Individuum zu Individuum bedingt durch mehrere Faktoren wie etwa Bildung unterschiedlich ausgeprägt sein kann, unterscheidet Gauger drei Formen des Sprachbewusstseins:

> Es sind, grob gesprochen, drei Formen des Sprachbewusstseins zu unterscheiden: das durchschnittliche, das literarische und das sprachwissenschaftliche Sprachbewusstsein. Die beiden ersteren gehören gegenüber dem letzteren zusammen, da sie beide > naiv <, d.h. nicht durch die spezifische Distanzhaltung wissenschaftlicher Reflexion und deren interesselose Interessiertheit gekennzeichnet sind. Alle drei Formen sind — für sich selbst betrachtet — uneinheitlich und müßten in sich differenziert werden. [...]
>
> Das durchschnittliche Sprachbewußtsein ist durch die genannten individuellen Schwankungen gekennzeichnet, die sowohl das Quantitative als auch das Qualitative, etwa den Grad der Expliziertheit, der Sensibilisierung betreffen. [...] Das literarische sprachbewußtsein wächst in unmerklichen Übergängen aus dem alltäglichen heraus, ohne sich eigentlich von ihm zu lösen. Es ist — quantitativ und qualitativ — eine Steigerung dessen, was *an sich schon* zum Sprachbesitz gehört. Das literarische Sprachbewusstsein ist eine Radikalisierung des für den Sprachbesitz als solchen konstitutiven Bewusstseins von ihm. (1976: 47, Hervorhebung im Original)

Im Kontext der Wirksamkeit und der Funktionen des Sprachgefühls für adäquaten Sprachgebrauch sowohl beim Muttersprachler als auch beim Fremdsprachensprecher interessiert uns das durchschnittliche Sprachbewusstsein, das ohne Ausnahme bei allen Sprachbenutzern primär vorhanden ist. Zur Kultivierung des Sprachgefühls wird von diesem Sprachbewusstsein ausgegangen, um die Sensibilisierung für die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und den Grad der Expliziertheit dieses Bewusstsein zu erhöhen. Damit können die individuellen Schwankungen des Sprachbewusstseins bezüglich des allgemeinen standardsprachlichen Gebrauchs reduziert werden, was in der Folge das individuelle Sprachgefühl bewusst verfeinert. Die bewusste Aktivierung des Sprachgefühls kann sich — muss aber nicht — zum literarischen und sprachwissenschaftlichen Sprachbewusstsein entwickeln. Sie ist jedenfalls für die eigene Sprachpflege unerlässlich und wird immer Elemente der beiden letztgenannten Formen des Sprachbewusstseins enthalten.

Zur Fähigkeit, über Sprache reflektieren zu können („z.B. über Gegebenheiten der sprachlichen Kommunikation, über einzelne sprachliche Erscheinungen, über die Entwicklung oder Bewertung von Sprachen"), gehört bei Techtmeier (1987: 9f.) in ihrer Definition von Sprachbewusstsein der Aspekt der bewussten Verwendung sprachlicher Ausdrucksmittel sowie der Bewertung derselben. Sie erklärt den Begriff ‚Sprachbewusstsein' als „bewusst gemachte Sprachfähig-

keit, reflektierte Sprachfähigkeit“, wobei Sprachfähigkeit alle Kenntnisse der Sprachbenutzer zur Bildung und zum Verstehen von sprachlichen Äußerungen umfasst. Das unterschiedliche Maß an Systematisierung der Reflexion über Sprachfähigkeit macht das Sprachbewusstsein zu einem graduellen Begriff, der auf die Urteilsfähigkeit des Sprechers als höchste Form der Bewusstheit eingeschränkt ist. Als Bestandteil des menschlichen Bewusstseins schlechthin wird die Sprachfähigkeit betrachtet. Daher wird beim Sprachbewusstsein wie beim menschlichen Bewusstsein „unterschiedliche Bewusstheitsgrade“ (unbewusste, unterbewusste und bewusste psychische Prozesse) angenommen (vgl. ebd.: 30). Dieser graduelle Begriff ist zwischen dem Sprachgefühl und dem wissenschaftlichen Sprachbewusstsein als zwei extremen Polen anzusiedeln.

> Sprachbewußtsein ist ein gradueller Begriff. Man kann dabei zwei extreme Pole auf einer Skala unterscheiden: Den einen Pol bildet das Sprachgefühl. Man könnte es beschreiben als das relativ ungenaue, isolierte, methodisch nicht kontrollierte Bewußtsein einzelner Aspekte der Sprachfähigkeit, das sich häufig in sprachlichen Konfliktsituationen vollzieht, so beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Varianten auf den einzelnen Sprachebenen. Das wissenschaftliche Sprachbewußtsein umfaßt die methodisch und theoretisch ausgearbeitete Reflexion über die Sprachfähigkeit. Das Sprachbewußtsein jedes Menschen ist irgendeinem Wert auf dieser Skala zuzuordnen. Es ist Wahrscheinlich, daß es in einer Sprach- und/oder Kommunikationsgemeinschaft auf dieser Skala ein Alltagssprachbewußtsein gibt, verstanden als das ‚normale’ bewusste Reflektieren des durch das Bildungswesen beeinflußten Durchschnittsprechers. Diese ist dem wissenschaftlichen Sprachbewußtsein um so näher, je systematischer die Sprachfähigkeit reflektiert wird. (Techtmeier 1987: 10, Hervorhebung im Original)

Nach dieser Auffassung macht das wissenschaftliche Sprachbewusstsein das ungenaue, isolierte und methodisch nicht kontrollierte Bewusstsein einzelner Aspekte der Sprachfähigkeit im Sprachgefühl zu einer methodisch und theoretisch ausgearbeiteten Reflexion über die Sprachfähigkeit. Anders gesagt: Das wissenschaftliche Sprachbewusstsein macht als die höchste Form des Sprachbewusstseins das Sprachgefühl begründbar, sprachlich klar, fassbar und konkret explizit. Seine Wirksamkeit bei sprachlichen Konfliktsituationen die entsprechende Entscheidung zu treffen, wird nicht dadurch geschwächt, dass es als ungenaues, isoliertes und methodisch nicht kontrolliertes Bewusstsein bezeichnet wird. Mit der Annäherung des Alltagssprachbewusstseins (Es entspricht dem durchschnittlichen Sprachbewusstsein bei Gauger) an das wissenschaftliche Sprachbewusstsein kann das Sprachgefühl verfeinert werden. Das Sprachbewusstsein lässt auch die Aktivität des Sprachgefühls bewusster wahrnehmen. Das vermag die systematische Reflexion über die Sprachfähigkeit zu gewährleisten. Nicht zuletzt bleibt das Sprachgefühl gegenüber dem Alltagssprachbewusstsein ein umfassenderer Begriff.

Dass das Sprachgefühl über die Grammatikalität und die Adäquatheit der sprachlichen Äußerungen von Individuum zu Individuum unterschiedlich ur-

teilen kann, hängt mit den Graden der Bewusstheit über Verstöße gegen die Normen im sprachlich-kommunikativen Handeln zusammen. Dies setzt aber für das Erkennen der Verstöße die Kenntnis der geltenden Normen voraus. Das Sprachgefühl kennt die Regularitäten der Sprache und urteilt grammatisch richtig/falsch nach impliziten Regeln, die es nicht (sprachwissenschaftlich) zu formulieren vermag. Diese Sprachfähigkeit wird durch das wissenschaftliche Sprachbewusstsein nur systematisiert und explizit begründet. Dies gilt für den Durchschnittsprecher, jedoch nicht für die Künstler. Sie haben nach Techtmeier (ebd.: 11) ein „künstlerisches Sprachbewusstsein", das in seinem Verhältnis zur Regelerfassung gesondert zu betrachten ist. Dieses Sprachbewusstsein ist begrifflich weitaus umfassender als das literarische Sprachbewusstsein bei Gauger.

Das Sprachbewusstsein in allen referierten Formen bezieht sich auf den Sprachbenutzer und begleitet in irgendeiner Weise den Sprachverwendungsprozess für die einzelnen Sprachebenen graduell unterschiedlich (vgl. Koch 1989: 115). Der einzelne Sprachbenutzer verfügt aber über die reflexive Sprachfähigkeit hinaus noch über Einstellung zur Mutter- und Fremdsprachen, die er verbalisieren kann. Ob diese Einstellung als ein Aspekt des Sprachbewusstseins zu betrachten ist, ist umstritten. Während manche Sprachwissenschaftler die Einstellungen für eine notwendige Komponente für das Funktionieren des Sprachbewusstseins halten, versuchen andere dafür ein terminologisch separates Sprachbewusstsein zu definieren.

> Sprachbewußtsein kann nicht nur Bewußtsein von der eigenen Sprache sein, das durch bewußt gemachtes Sprachwissen entsteht, sondern sollte auch das Wissen über die regionalen und sozialen Sprachvarietäten der anderen Sprachbenutzer einschließen. Denn Sprachbewußtsein hat immer auch mit Einstellung zur eigenen und zur anderen Sprachvarietät zu tun... (Klotz 1989: 113)

Das Sprachgefühl hat seine Wirkung in Funktion mit dem entwickelten Sprachbewusstsein. Für sein intaktes Funktionieren braucht das Sprachgefühl nicht nur die Kenntnis der kodifizierten Standardnorm der Sprache, sondern auch die Kenntnis der Gebrauchsnorm von anderen Sprachvarietäten, um den Sprachgebrauch situationsadäquat zu steuern (vgl. Abschnitt 8.7). Insofern ist die Feststellung von Klotz als richtig zu betrachten, zumal das Sprachbewusstsein von der eigenen Sprache, d.h. von der eigenen Sprachvarietät nur in Abgrenzung und im Unterschied zu den anderen Sprachvarietäten in der Sprachgemeinschaft aufzufassen ist, was ein gewisses Wissen von diesen Sprachvarietäten voraussetzt.

Die Schwierigkeit der Zuordnung der Spracheinstellung zum Sprachbewusstsein als Alltagssprachbewusstsein hängt mit dem Begriffsinhalt der Einstellung (attitude) im sozialpsychologischen-mentalistischen Ansatz zusammen. Mit Einstellung ist die geistige Prädisposition des Individuums gemeint, die drei Komponenten umfasst: eine emotionale, affektiv-evaluative (geäußerte Bewer-

tung über Sprache), eine kognitive (geäußertes Wissen über Sprache, Sprachwissen) und eine konative (beabsichtigtes Sprachverhalten) (vgl. Gauger 1976: 51, Helfrich 1993: 35). Die Frage nach der letzten Komponente, wie sich die Sprachbenutzer tatsächlich verhalten und inwieweit sie sich für ihren Sprachbesitz engagieren, hat nach Gauger keinen Zusammenhang mit dem Sprachbewusstsein, wohl aber mit dem Verhalten, das mit Sprachbewusstsein gar nicht übereinzustimmen braucht. Daher bezeichnet er die Spracheinstellungen als „externes Sprachbewusstsein*",* was er für wichtig hält. Dagegen hat das von ihm behandelte „interne Sprachbewusstsein" einen fundamentaleren Stellenwert. Dabei bestreitet er gar nicht, dass es nicht immer leicht ist, beide Arten von Sprachbewusstsein voneinander zu trennen

> Man könnte dieses Sprachbewußtsein als > externes < Sprachbewußtsein bezeichnen [...], da es das > Funktionieren < der Sprache nicht betrifft. Es betrifft dieses > Funktionieren < allenfalls in einem globalen Sinn. Es geht da um die Einstellung der Sprechenden zu ihrem Sprachbesitz als ganzem, zu der Tatsache, dass sie einer bestimmten Sprachgemeinschaft angehören. Es geht um ihre sprachliche Selbsteinschätzung, die ihrerseits von der ihnen zuteil werdenden Fremdeinschätzung nicht unabhängig ist. Hier tritt [...] das differentielle Moment hervor: ich spreche *diese* Sprache, nicht *jene*. [...]. Das von mir gemeinte > interne < gehört notwendig zum > Funktionieren < eines jeden Sprachbesitzes; das > externe < hingegen könnte — von hier aus gesehen — ohne weiteres fehlen. Es ist ein pures, von Sprachbesitz zu Sprachbesitz verschiedenes, auch von diesem klar trennbares Begleitwissen, das sich bloß global auf den Sprachbesitz bezieht. Es enthält im Unterschied zum > internen <, ein starkes Element des Ideologischen. (Gauger 1976: 51f., Hervorhebung im Original)

Bei der Frage, wo das Sprachbewusstsein nun zu verorten ist, stellt Glück (1979: 69) fest, dass, „[...] Sprachbewußtsein wie Bewusstsein überhaupt sich in den Köpfen der Menschen abspielt [...], aber nur faßbar ist als überindividuelle, als soziale Erscheinung". Die Gemeinsamkeiten in den Erfahrungen der Mitglieder der Sprachgemeinschaft bilden das „kollektive Bewusstsein". Nach diesem Bewusstsein wird das Sprachbewusstsein im soziolinguistischen Sinne definiert. Es umfasst neben dem Wissen um die korrekte grammatische und soziale Verwendung einer Sprache auch die Einstellungen zu und Bewertungen von dieser Sprache, die über geäußerte Wissensbestände der Sprecher diesbezüglich erfassbar sind. Äußerungen von befragten Sprechern, die sich ihrer Sprache schämen, weil sie etwa dialektal oder vulgär klingt, deuten auf das Phänomen, das auch in der Soziologie als Sprachbewusstsein bezeichnet wird und diese Wissensbestände mit Bewertungen und Einstellungen bezüglich der Sprache beinhaltet (vgl. Stroh 1993: 15).

Wie Glück betont auch Stroh den sozialen Charakter des Sprachbewusstseins, das als Bestand an Alltagswissen bezüglich der sprachlichen Wirklichkeit definiert wird. Dieses Wissen der Gesellschaftsmitglieder auf Grund der unterschiedlichen Alltagserfahrungen und deren Interpretation enthält eine ideologische Komponente, die unreflektiert auf die Interpretation der Realität über-

trad.indb 167 2009-09-04 13:37:43

tragen, mit dieser im Widerspruch stehen kann. Mit dieser Komponente lässt sich durch sprachpolitische Maßnahmen das Sprachbewusstsein manipulieren.

> Ich definiere Sprachbewußtsein als Bestand an Alltagswissen auf dessen Grundlage die sprachliche Wirklichkeit erfahren und interpretiert wird. Grundlage für dieses Wissen sind tagtägliche Erfahrungen mit Sprache und Wissensbestände, die über Schule und Medien verbreitet werden und häufig eine ideologische Komponente enthalten. Sprachbewußtsein ist gesellschaftlich unterschiedlich ausgeprägt. Es ist kein reflektiertes Wissen, sondern enthält unreflektierte Wissensbestände und ideologische Interpretationen der Realität, die im Widerspruch stehen können zur erfahrenen Realität. Sprachbewusstsein ist über sprachpolitische Maßnahmen in Schule und Verwaltung und durch Sanktionen machbar und manipulierbar. (Stroh 1993: 16f.)

Das Wissen der Sprachgemeinschaftsmitglieder, das beim Sprachbewusstsein in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen und historischen Faktoren unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen aufweist, teilt Stroh (ebd.: 17) in fünf Bereiche:

> In der Regel verfügen Angehörige einer Sprachgemeinschaft über Wissen in folgenden Bereichen:
> — Wissen über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft, über deren Geschichte und Kultur.
> — Wissen über Name und Ausdehnung der sprachlichen Varietäten.
> — Wissen über die sprachlichen Normen und Kenntnis der sozial akzeptierten Verwendungen.
> — Wissen um Wertungen, mit denen eine Sprache und deren Sprecher belegt werden. Hier vermischen sich zum Teil Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung.
> — Wissen um Funktionen, die den Varietäten zugewiesen werden.

Molitor (2000: 30) definiert das Sprachbewusstsein als historisch und gesellschaftlich bedingt, was die Unterschiede in dessen Ausprägung zwischen den Generationen und verschiedenen Sprachgemeinschaften erklärt. Neben dem Wissen als Ausschnitt aus dem Alltagswissen, das die grammatisch und sozial korrekte Verwendung der Sprache umfasst, sind die Einstellungen und Bewertungen in Bezug auf die verwendete Sprache sehr relevant. Insofern sie eine „gewisse Stabilität“ in der Sprachgemeinschaft aufweisen, handelt es sich beim Sprachbewusstsein um ein kollektives Bewusstsein.

> Zusammenfassend läßt sich das Sprachbewusstsein definieren als ein *Ausschnitt aus dem Alltagswissen*, und zwar als das *Wissen, eine bestimmte Sprache zu sprechen und grammatikalisch und sozial korrekt zu verwenden*. Hinzu kommt das *Vorhandensein von Einstellungen und Bewertungen* bezüglich dieser Sprache. Sprachbewußtsein ist *historisch und gesellschaftlich bedingt*, kann also zwischen den Generationen und verschiedenen Sprachgemeinschaften differieren. Außerdem handelt es sich beim Sprachbewusstsein mit Glück (1979) um ein *kollektives Bewusstsein*, das [...] über eine ‚gewisse Stabilität' verfügt, und sich über von mehreren Individuen geäußerte Wissensbestände und Bewertungen erfassen lässt. (Hervorhebung im Original)

All diese Komponenten des Sprachbewusstseins in Bezug auf den individuellen Sprecher und auf die gesamte Sprachgemeinschaft müssen in einer Sprachbetrachtung und –analyse für didaktische Zwecke berücksichtigt werden. Das primäre Sprachgefühl erwächst aus dem kollektiven Bewusstsein der Sprachgemeinschaft, das eben u.a. die Wissensbereiche nach Stroh beinhaltet. Das intakte Funktionieren des primären Sprachgefühls korreliert mit dem Grad der Entwicklung des Sprachbewusstseins im soziologischen und soziolinguistischen Sinne. Die Manipulierbarkeit des Sprachbewusstseins durch sprachpolitische Maßnahmen etwa für Schule und Verwaltung (verstanden sowohl im positiven als auch im negativen Sinne) impliziert Veränderungen im öffentlichen Sprachgebrauch, die das Sprachgefühl der einzelnen Sprachbenutzer dahingehend beeinflussen, dass es seine selbstverständlichen Entscheidungen überdenken und revidieren muss. Dies ist aber kein automatischer Prozess, der sich von sich selbst auslöst. Ein gewisse Sensibilität für die Sprachverwendung im kommunikativen Handeln ist die Voraussetzung für eine reflexive Haltung gegenüber der Sprache. Die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene und die Initiierung der Reflexion über Sprache sowie die Thematisierung und Versprachlichung dieser Reflexion ist für den adäquaten Sprachgebrauch nach einem intakten Sprachgefühl die Hauptaufgabe der (Fremd-)Sprachendidaktik.

9.2. DIE SPRACHBEWUSSTHEIT

Um den Begriff ‚Sprachbewusstheit' zu definieren, versucht ihn Koch (1989: 115f.) in Zusammenhang mit Sprachwissen und Sprachbewusstsein zu bringen. Ihr Forschungsinteresse gilt dabei der Frage, ob der formale muttersprachliche Grammatikunterricht bei Schulkindern der Reflexion über Sprache und Sprechen dienlich ist oder nur das Sprachwissen, verstanden als grammatisches Wissen, fördert. Der Grammatikunterricht zielt traditionell auf die Objektivierung und Systematisierung des Wissens besonders im morphosyntaktischen Bereich, was die Kinder im dritten und vierten Schuljahr in ihrer Muttersprache weitgehend unbewusst beherrschen. Der Aufbau des Sprachwissens im semantischen Bereich scheint ihr viel wichtiger zur Realisierung der Reflexion über Sprache, da die Schulkinder in diesem Alter die Voraussetzungen für das Bewusstwerden semantischer Phänomene mitbringen. Ihre wachsende Sprachbewusstheit kann und soll für den Erwerb von Wortbedeutungen ausgenutzt werden.

> Sprach*bewußtsein* begleitet den Sprachverwendungsprozeß für die einzelnen Sprachebenen graduell unterschiedlich [...]. Sprach*bewußtheit* ist das aktuelle Bewußtwerden des Sprachgebrauchs oder einzelner seiner Elemente, das bewußte Aufmerken auf Sprachliches durch die Sprachteilnehmer. Dieses aktuelle Bewußtwerden zeigt sich in der Regel in metakommunikativen Äußerungen [...]. Während Sprachbewußtheit sporadisch im aktuellen Sprachgebrauch ‚aufleuchtet' und sich auch ohne Sprachunterricht bis zu einem gewissen Grade entwickelt, ist Sprach*wissen* in der

> Regel das Produkt schulischer Unterweisung und ist vorwiegend grammatisches Wissen. [...].
>
> Versucht man zunächst, einen Zusammenhang zwischen Sprachbewußtsein — Sprachbewußtheit — Sprachwissen herzustellen, so ist naheliegend zu sagen: Ohne latentes Sprachbewußtsein wären Sprachbewußtheit und Sprachwissen nicht möglich. (ebd., Hervorhebung im Original)

Nach dieser Definition wird zumindest ersichtlich, dass Sprachbewusstheit als punktuell aktuelles bewusstes Aufmerken der Sprachbenutzer auf einzelne Sprachphänomene im Sprachgebrauch verstanden wird, das sich in metakommunikativen Äußerungen zeigt. Sie entwickelt sich weitgehend in der Muttersprache ohne Sprachunterricht. Das Sprachbewusstsein hingegen begleitet im Hintergrund als latentes Wissen den Sprachverwendungsprozess und zwar mit unterschiedlichen Graden für die einzelnen Sprachebenen. Es steuert willkürlich den Prozess der Sprachverwendung (vgl. Abschnitt 2.7) und ist nicht im gleichen Grad bewusst wie die Sprachbewusstheit. Auf Grund des Sprachbewusstseins im Erstspracherwerb verfügt der Sprachbenutzer über Sprachwissen und Sprachbewusstheit. Mit dieser wird aber das Sprachwissen strukturiert und differenziert, nicht zuletzt durch Sprachunterricht. Diese Wechselwirkung impliziert, dass über die Förderung der Sprachbewusstheit das Sprachbewusstsein bis zur vollen willkürlichen Steuerungsfunktionstüchtigkeit entwickelt wird. Anders formuliert: Je intensiver der Sprachbenutzer sich mit der Sprachbewusstheit beschäftigt, desto klarer und umfassender wird sein Sprachbewusstsein. Koch erwähnt für die unterschiedliche Ausprägung der Sprachbewusstheit in verschiedenen Sprachgebrauchssituationen, dass diese im Schrifttlichen stärker als im Mündlichen und vielleicht auch beim Schreiben mehr als beim Lesen ist (vgl. ebd.).

Der Einblick in den Aufbau der Sprache, das Sprachwissen, ist für Hecht (1994: 129) eine Stufe von Sprachbewusstheit, die deklarative Wissensstrukturen umfasst. Auf einer weiteren Stufe, die prozedurale Wissensstrukturen beinhaltet, werden die unterschiedlichen Funktionen der Sprache in der Gesellschaft beherrscht. Dieser Zustand kann aber unter zwei Voraussetzungen erreicht werden. Erstens muss man für das Phänomen der Sprache sensibilisiert worden sein. Zweitens muss man mit den eigenen kognitiven und analytischen Fähigkeiten bestimmte Prozesse wie die des Unterscheidens, des Ordnens, der Generalisierung, der Abstraktion, der Ableitung usw. durchgeführt haben. Im Kontext der Förderung der Sprachbewusstheit als Lernziel werden neben Sprachwissen benachbarte Begriffe wie ‚Sprachbetrachtung' und ‚Sprachreflexion' differenziert. Die Sprachbetrachtung führt zum Wissen über die Strukturen der Sprache, zum Sprachwissen. Sie unterstützt den Prozess der Sprachreflexion, der sich im Spannungsfeld zwischen bewusstem und unbewusstem Umgang mit Sprache entwickelt.

> Wir hoffen aber, doch deutlich gemacht zu haben, daß die Lernziele Sprachbewusstheit und Sprachbetrachtung zwar nicht identisch sind, aber sehr vieles gemeinsam

> haben, so z.B. Probleme der Metasprache, Einsichten in die Strukturen von Sprache und Kommunikation, Fragen sprachlicher Gestaltung. Hingegen sind Themen wie z.B. die Entwicklung und der Einsatz der verschiedenen Lernstrategien, Wirkungen von Fehlern, Gründe für die Entstehung von Fehlern, bewusster Sprachvergleich mit Ziel des Abbaus ethnozentrischer Haltungen, meist neue Gebiete, die [...] wir unter dem Begriff Sprachbewusstheit subsumieren wollen. (ebd.: 134)

Interessant bei dieser Auffassung ist die Feststellung, dass neben der Entwicklung von Lernstrategien und der Fehlerentstehung und –wirkung der bewusste Sprachvergleich als Mittel zum Abbau ethnozentrischer Haltungen unter dem Begriff ‚Sprachbewusstheit' zu verstehen ist. Damit sind nach Hecht ethnozentrische Haltungen als Einstellungen gegenüber Sprache eine Komponente der Sprachbewusstheit und nicht des Sprachbewusstseins wie etwa bei Klotz und Stroh.

Knapp-Potthoff (1997b) untersucht die Relevanz des Konzepts ‚Sprachbewusstheit' (Language Awareness) für die Fremdsprachendidaktik, das für sie an sich diffus, vielschichtig, vage und unterschiedlich auslegbar ist. Sie führt Gründe für seine Attraktivität auf, aus denen Fragen zu seiner inhaltlichen Bestimmung formuliert werden. Zunächst wird mit diesem Konzept eine Reflexionsebene angesprochen, die über die bloße Sprachverwendung hinausgeht und nicht unbedingt die Grammatikvermittlung in fremdsprachlichen Lernprozessen impliziert; also eine Ebene der Sprachverarbeitung und des Sprachwissens, die zwischen dem impliziten Wissen des Lernenden und dem ihm explizit beigebrachten Regelwissen zu situieren ist. Mit diesem Konzept will man die Kluft zwischen dem außerschulischen natürlichen Spracherwerb und dem schulisch unterrichtsgesteuerten Lernen überbrücken. Insofern Sprachbewusstheit die Entwicklung von Lernstrategien beinhaltet, ist die Förderung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen ohne sie kaum vorstellbar. Die Bildung und der Einsatz von Lernstrategien als Ziel des Fremdsprachenunterrichts setzt voraus, dass in der Unterrichtsinteraktion ein Austausch darüber zwischen allen Beteiligten stattfindet, der eben als Sprechen über Sprache je nach Niveaustufe immer eine gewisse Sprachbewusstheit voraussetzt und/oder fördert. Nicht zuletzt ist Sprachbewusstheit ein relevantes Konzept, wenn es eine integrative Betrachtung des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernens und Handelns unter Einbeziehung von Bilingualismus ermöglicht (vgl. Knapp-Potthoff 1997b: 10).

Aus den genannten Gründen für die Relevanz des Konzepts Sprachbewusstheit sieht Knapp-Potthoff die Notwendigkeit der inhaltlichen Differenzierung des Konzepts nach dem jeweiligen Bereich, auf den es sich bezieht. So kann es sich u.a. bei „Language Awareness" um „Sprachstrukturbewusstheit", „Sprachvariationsbewusstheit", „Lernersprachbewusstheit", „Sprachverwendungsbewusstheit", „Kommunikationsbewusstheit", „Sprachlernprozessbewusstheit" usw. handeln. Im Kontext des Fremdsprachenlernens bezüglich der Frage, ob „Language Awareness" ein Ziel an sich darstellt oder als ein Mittel für die Erreichung anderer Ziele fungiert, unterscheidet sie zwei mögliche Funktionen, eine instrumentelle und eine emanzipatorische.

Die instrumentelle Funktion ist eine Hilfsfunktion beim Spracherwerb und umfasst acht Hypothesen, die sich zum einen auf die Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung, Analyse und Verarbeitung vom sprachlichen Input sowie auf die Kontrolle beim lernersprachlichen Output konzentrieren, und zum anderen die Bedeutung von „Language Awareness" für Metakommunikation und Sprechen über Lernstrategien hervorheben, deren Einsatz die Bewusstheit des Lernenden über seine Schwächen und Stärken bei Lern- und Kommunikationsaufgaben voraussetzt. Bei der emanzipatorischen Funktion von „Language Awareness" geht es vor allem um die Kontrolle über Sprache als Instrument. Diese Kontrolle meint, dass der Lernende in der Sprachlernsituation die Ausdrucksmöglichkeiten in der sprachlichen Kommunikation so durchschaut, dass er darauf Einfluss nehmen kann. Dies verbirgt in sich sowohl die Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit der Sprache als auch das Erkennen der Gefahr der Manipulation durch Sprache. Dadurch wird das Sprachenlernen selbstbestimmter.

Aus den dargestellten Funktionen von „Language Awareness" leuchtet ein, dass man immer von der Sprachbewusstheit in der Einzahlform nur in Bezug auf den einzelnen Fremdsprachenlernenden sprechen kann. Sie kann nicht als eine Art kollektives Bewusstsein aufgefasst werden. Die Verschiedenheit von Lernertypen, geschweige denn von Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenlernprozessen, lässt die Verwendung von der Pluralform ‚Sprachbewusstheiten' für die Erreichung der Ziele im Fremdsprachenunterricht adäquater erscheinen.

> ‚Awareness' ist ein Wort, das keinen Plural hat. Auch von ‚Bewußtheiten' zu reden ist ungewöhnlich. Dennoch ist dann, wenn man ‚Language Awareness' nicht als eine Art kollektives Bewusstsein, sondern als ein an je individuelle Lerner gebundenes Konzept versteht, davon auszugehen, daß ‚Language Awareness' individuell unterschiedlich repräsentiert ist, es also unterschiedliche ‚language avarenesses' bzw. ‚Sprachbewußtheiten' gibt. Die singularisch formulierte Redeweise, wie z.B. ‚Sprachbewußtheit fördern', suggeriert in unglücklicher Weise, daß es *die* ‚Language Awareness' geben könnte, die in Individuen lediglich in unterschiedlichem *Maße* ausgeprägt ist. Sie ignoriert aber die Möglichkeit unterschiedlicher *Qualität* von ‚Language Awareness' bei verschiedenen Individuen. (Knapp-Potthoff 1997b: 16, Hervorhebung im Original)

Da es in didaktischen Prozessen „die richtige" Sprachbewusstheit nicht gibt und diese eventuell kaum mit einer bestimmten linguistischen Theorie oder Spracherwerbstheorie zu vereinbaren wäre, schlägt Knapp-Potthoff vor, die individuellen Unterschiede bei der Sprachbewusstheit in Grad, Umfang, Differenziertheit, Explizierbarkeit, Qualität und Permanenz über das Konzept „subjektive Lerntheorien" zu untersuchen und zu erfassen. Dies erlaubt die Konzeptualisierung von „Language Awareness" besonders in der instrumentellen Funktion, um auf verschiede Fragen bezüglich der Reflexion über Sprache und Sprachenlernen von der Lernerperspektive aus (etwa über ihre Meta-Äußerungen oder mittels introspektiver Erhebungsverfahren durch elizitierte Meta-

trad.indb 172 2009-09-04 13:37:44

Äußerungen) Antworten zu finden, die didaktisch für die Verbesserung der Qualität der Vermittlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht und wissenschaftlich-theoretisch begründet werden können. Nicht zuletzt führt die Bildung, Elaboration und Erforschung subjektiver Lerntheorien zur erhöhten Lernmotivation und Optimierung des Lernerfolgs (vgl. Trad 2006).

Den Lernerfolg systematisch zu betrachten hängt nicht vom Einsatz bestimmter Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht ab, sondern von der Verfügbarkeit der internalisierten Lernstrategien von erfolgreichen Fremdsprachenlernenden. Aus den unterschiedlichen Klassifizierungen von Lernstrategien ergibt sich die in der Fremdsprachendidaktik überall angenommene Grobgliederung, die kognitive Lernstrategien von den metakognitiven unterscheidet. Letztere betreffen die Lernzielsetzung, die Planung der Lernaktivitäten und –zeit, die Beaufsichtigung des Lernprozesses und die Selbstbeurteilung, während erstere gezielt auf die Lösung einer konkreten Aufgabe gerichtet sind wie etwa u.a. Strategien der Wiederholung oder der Ordnung (vgl. Westhoff 2001: 687ff.). Dabei wird den metakognitiven Strategien zentrale Bedeutung beigemessen, nicht zuletzt deswegen, weil sie die kognitiven Strategien generieren und deren Repertoire ständig erweitern. Die Metakognition beinhaltet als Wissen über die eigenen Denkprozesse den bewussten Umgang mit der Sprache, der nicht nur über metasprachliche Äußerungen zum Ausdruck kommt. Für die Bestimmung des Lernerfolgs im Zusammenhang mit den metakognitiven Lernstrategien als internalisierten Grundstrukturen und Handlungsschemata fällt die Frage nach ihrer Bewusstmachung unter den Begriff ‚Sprachlernbewusstheit'. De Florio-Hansen (1997) diskutiert diese Frage und kommt zur Schlussfolgerung:

> Selbstverständlich ist die Frage nach dem Nutzen bestimmter Lehrverfahren für den unmittelbaren Lernerfolg berechtigt, sie greift aber zu kurz. Will man Schülerinnen und Schüler auf das notwendige lebenslange Lernen, insbesondere den Wiedererwerb bereits gelernter Fremdsprachen und das Erlernen weiterer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb von Unterricht, vorbereiten, muß man Sprachbewußtheit anbahnen und vor allem Lernstrategien im Sinne von Lerntechniken als Zusatzqualifikation vermitteln. Will man Fremdsprachenlernern die Möglichkeit eröffnen, Fremdsprachen mit Hilfe der neuen Medien selbständig zu erlernen und/oder zu vertiefen, müssen sie Einsichten in Lernprozesse gewinnen, um sie autonom anbahnen, steuern und kontrollieren zu können. (ebd.: 151f.)

Die bei der Konzeptualisierung des Begriffs ‚Sprachbewusstheit' vernachlässigten Ebenen der Pragmatik und des Diskurses fasst House (1997: 68) unter „kommunikativer Bewußtheit" auf als „die Bewußtheit von Sprache im Gebrauch, d.h. Sprache-in-Funktion-in-Situation-im-kulturellen-Kontext". Diese Bewusstheit bezieht sich auf die kommunikativen Handlungen im soziokulturellen Kontext der Interaktion und des Diskurses zwischen den Kommunikationspartnern. Die Kulturspezifik der pragmatischen und diskursiven Phänomene der Zielsprache steht im Fremdsprachenunterricht in Kontrast zu der Eigenkulturspezifik der Lernenden, worauf die Bewusstheit gerichtet wird. Das im

sprachlichen Wissen implizit enthaltene erworbene pragmatische Wissen macht mittels Analyse die sprachlichen und konzeptuellen Repräsentationen expliziter und strukturierter und wird damit zum expliziten Wissen, das dann dem Bewusstsein zugänglich ist. Als explizites Wissen kann es dann in Lernprozessen vermittelt werden und braucht nicht unbedingt vom impliziten Wissen eruiert zu werden. Jedenfalls, um bewusst zu werden, muss das Wissen explizit sein.

Bei der Vermittlung von sprachlichen Formen im Fremdsprachenunterricht muss die pragmatische Dimension dieser Formen im kulturellen Gebrauchskontext den Lernenden mit Hilfe metapragmatischer Erklärungen bewusst gemacht werden. Doch die Vermittlung des metapragmatischen Wissens reicht auch im Sinne von der Lernerautonomie für eine wirksame kommunikative Bewusstheit nicht aus. Denn es müssen dazu die nötigen Strategien entwickelt werden, die dieses Wissen in konkreten Interaktions- und Kommunikationssituationen umsetzbar machen. House beweist empirisch, dass metapragmatische Erklärungen bei der Bewusstmachung des eigenen Outputs zur Kompetenzerweiterung beim Fremdsprachenlernen beitragen, insofern als der pragmatische Transfer mit den falschen Schlüssen von L1 in L2 durch bewusste Analyse und Kontrastierung verringert wird. Die sprachliche Kompetenzerweiterung durch die pragmatische Komponente im Fremdsprachenunterricht bedeutet immer eine zwischensprachliche Kompetenz, die den Lernenden durch den sprachlichen Vergleich und die kulturelle Kontrastierung die Bildung einer eigenen interkulturellen Sphäre ermöglicht, in der von der illusionären Vorstellung, irgendwann mal wie die L2-Muttersprachler sprechen und sich kulturell verhalten zu können, Abstand genommen wird.

> Lerner sollten also über die Bewußtwerdung sprachlich-kultureller Kontraste und Eigenheiten der L1- und L2-Pragmatik keineswegs so, wie die L2-Muttersprachler werden, sondern es soll ihnen ermöglicht werden, aktiv ihre Distanz oder Nähe auszuhandeln und ihre Äußerungen gemäß ihrer subjektiven Entscheidung darüber, was der eigenen Persönlichkeit angemessen ist, zu gestalten, damit sie nicht zu durch den Anpassungsdruck verstümmelten ‚reduced personalities' [...] werden, die verzweifelt versuchen, so zu sein wie die ‚eingeborenen', nativen Sprecher, zu denen sie nie gehören werden. Statt Anpassung und Konvergenz also durch Bewußtheit kommunikativer Normen eher ein bewußtes ‚Dazwischenstehen'. Eine solche Abkehr von der dominierenden (und frustrierenden) muttersprachlichen Norm ist dann besser zu bewerkstelligen, wenn der Fremdsprachenlerner sich dieser Rolle bewußt ist, denn nur so ist sie ja den sich schnell verändernden kommunikativen Kontexten entsprechend flexibel veränderbar. (House 1997: 83f.)

Über den Vergleich und die sprachlich-kulturelle Kontrastierung von L1 und L2 kommen die Fremdsprachenlernenden zur Bewusstheit über kommunikative Normen. Diese hilft ihnen bei der Persönlichkeitsentfaltung und der Identitätsdarstellung ihre subjektive Einstellung zur Fremdkultur zu bestimmen und diese auch zur Sprache zu bringen. Die „kommunikative Bewusstheit" hilft einen Mittenweg zwischen den ethnozentrischen Ansichten über die Eigenkultur und

der naiven Bewunderung bzw. der totalen Abneigung gegenüber der Fremdkultur zu finden. Auf diesem Weg bleibt der Fremdsprachenlernende seiner Rolle der Vermittlung zwischen beiden Kulturen bewusst. Mit seinem flexiblen kommunikativen Handeln wird die Distanz oder Nähe gemäß persönlicher Entscheidung ausgehandelt und zum Ausdruck gebracht.

Die Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht als Lernziel versteht Hecht (1994: 132) als Erweiterung des Lernziels Sprachbetrachtung im muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule, das eigentlich seinen festen Platz in den Lehrplänen hat. Er unterteilt Sprachbewusstheit in vier Komponenten, die durch Fragen zur Textexploration entwickelt werden, worauf die Lernenden mit induktiven und analytischen Strategien Antworten finden sollen.

> Das Lernziel Sprachbewusstheit unterteilten wir oben in vier Komponenten:
> 1. Wissen über Strukturen und Funktionen
> 2. Wert der Sprache für die Schüler
> 3. Rolle der Sprache in der Gesellschaft
> 4. Relativierungen, die sich aus Sprachenvergleich ergeben. [...]
>
> Anhand geeigneter Texte sollten die Lernenden mit induktiven und analytischen Strategien Antworten auf Fragen zu den vier Teilbereichen von Sprachbewusstheit finden wie z.B.:
>
> — Was für Bausteine hat die Sprache, und was kann ich damit anfangen? Wie kann ich ihren richtigen Gebrauch steuern? Was kann ich tun, um sprachliche Defizite auszugleichen?
>
> — Wie kann ich mit anderen durch Sprache kommunizieren? Wovon hängt der Erfolg bei *transmission of message* ab? Welchen Wert haben für mich Texte? Wie überwinde ich Schwierigkeiten bei deren Rezeption und wie kann ich lernen, Sätze so zusammenzubauen, dass daraus Texte entstehen (*production and exchange of meanings*)?
>
> — Welche Sprachen oder Sprachvarietäten kommen in unserer Gesellschaft vor? Wie werden mündliche und schriftliche Kommunikationskanäle benutzt, um die Menschen zu informieren, zu beeinflussen und zu verändern? Welchen Prestigewert haben verschiedene Sprachen? Wie verbindlich sind Normen? Wie verändern sich Sprachen? Welche Werte werden durch sie tradiert? Ändern sich die Bedeutungsgehalte?
>
> — Wieviel haben L1 und Fremdsprachen gemeinsam? Wo sind Unterschiede? Wie haben sie sich gegenseitig beeinflußt? Welche Schwierigkeiten habe ich beim Lernen von Fremdsprachen? Welche Lernstrategien helfen mir zum Erfolg? Wo merke ich störenden Einfluß der Muttersprache? (ebd.: 131, 134; Hervorhebung im Original)

Wir finden, dass nicht all diese Fragenkomplexe gleichermaßen die Sprachbewusstheit betreffen. Der zweite berührt mehr die kommunikative Bewusstheit als die reine Sprachbewusstheit. Im dritten Fragenkomplex gehören die Fragen nach dem Prestigewert von Sprachen und nach den Werten, die durch sie tradiert werden, zu den Einstellungen und Bewertungen, die eher dem Sprachbewusstsein zuzuschreiben sind. Ebenso kann über die Verbindlichkeit der Normen sicherlich nur das Sprachgefühl und nicht die Sprachbewusstheit entscheiden. Es ist hier anzumerken, dass durch die Verwechselung der Begriffe die gesetzten Lernziele leicht verfehlt werden können. Statt die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern, wird bei ihnen eine gewisse ‚Sprachverworrenheit' gestiftet.

Bevor die Schüler sich in der Lage fühlen, sich Gedanken über die Frage nach dem Prestigewert verschiedener Sprachen zu machen, müssen sie zum einen Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen haben, und zum anderen über einen Bewertungskriterienkatalog zum Vergleich von Fremdsprachen und -kulturen verfügen. Dies stellt für sie eine Ablenkung von der Konzentration auf die sprachlichen Phänomene und ihre Funktion im Sprachgebrauch der zu lernenden Fremdsprache dar, wenn wir präsupponieren, dass all diese Fragen über Fragen nicht schon bei der Sprachbetrachtung im muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule behandelt wurden. Denn dort soll die Sprachbetrachtung den Sprachreflexionsprozess steuern und dabei das Wissen über die Sprachstrukturen der Muttersprache fördern.

Um beim Nachdenken über die Fremdsprache und deren Strukturen Fragen stellen zu können, müssen die Lernenden nach Hecht mit Recht über ein gewisses Maß an Metasprache verfügen, das ihnen die Wissensaneignung dieser Strukturen ermöglicht. Es sollen im Fremdsprachenunterricht einheitliche metasprachliche Ausdrücke verwendet werden. Die Beschreibungskategorien können von den Lernenden selbst entwickelt werden. Dies soll gewährleisten, dass sie damit richtig ausdrücken, was sie meinen, um die Funktionen der sprachlichen Formen zu durchschauen und damit in ihrem Sprachgebrauch umgehen zu lernen. Die Mischung von deutschen, lateinischen und möglicherweise von weiteren fremdsprachlichen Termini stiftet Verwirrung in den Köpfen der Lernenden, so dass sie in vielen Fällen die Funktionen richtig erfassen, aber sie nicht metasprachlich richtig zum Ausdruck bringen können.

In Anlehnung an die Definition von van Lier (1995) und an seine Unterscheidung zwischen einer subsidiären und einer fokalen Sprachbewusstheit bezeichnet Wolff (2006: 59) die Sprachbewusstheit eines kompetenten Sprachbenutzers in seinem Sprachgebrauch allgemein als subsidiär. Sie kann aber für bestimmte Sprachbereiche in die fokale Ebene gehoben werden, wenn der Sprachbenutzer es für notwendig hält. Dies ist in der Regel der Fall bei der Lese- und/oder Schreibtätigkeit. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wird die fokale Sprachbewusstheit mittels der Grammatiklehre gefördert, in der Hoffnung, dass diese Sprachbewusstheit sich später in die subsidiäre umwandelt. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht beschreitet den umgekehrten Weg von der subsidiären Sprachbewusstheit zur fokalen. Die in der Anfängerstufe durch den elementaren Sprachgebrauch noch unstrukturierte Sprachbewusstheit wird allmählich im Lernprozess fokalisiert (vgl. ebd.: 63).

9.3. DIE SPRACHBEGABUNG

Im Kontext der Erforschung vom Erfolg beim Sprachenlernen hat man versucht, diesen auf die Existenz von unterschiedlicher Sprachbegabung bei den Lernenden zurückzuführen, die ihre Lernleistungen in Quantität und Qualität

differieren lässt. Die Anwendung dieses Begriffs als Selektionskriteriums, wonach für manche Individuen (Fremd-)Sprachenlernen effektiv, sinnvoll und lohnend ist und für andere von vorneherein nicht, ist in der Psycholinguistik und Sprachpsychologie nicht unbestritten. Die Fremdsprachenbegabungstests haben eine begrenzte Aussagekraft, die ihre prognostische Gültigkeit in Frage stellt. Sie lassen weitgehend die wirkenden Faktoren in den fremdsprachlichen Vermittlungsprozessen außer Acht, die die angestrebten Beherrschungsstufen in der Fremdsprache entscheidend beeinflussen.

Neben den linguo-kognitiven Fähigkeiten als den Spracherwerb beeinflussenden Eigenschaften des Sprechers nennt Wode (1993: 295ff.) unter den Merkmalen der Persönlichkeitsstruktur die Sprachbegabung. Für das englische Konzept „language aptitude" übernimmt er die deutsche Bezeichnung „Sprachlerneignung" und verwendet sie gleichbedeutend mit „Sprachbegabung". Er bezieht sich auf die Untersuchungen von dem amerikanischen Psychologen John Carroll, der Auswahlkriterien für geeignte Intensivsprachkurse für amerikanisches Militärpersonal suchte. Mit diesen Kriterien bezüglich der benötigten Lernzeit zur Bewältigung bestimmter Lernaufgaben zwecks Beherrschung einer Niveaustufe wollte er die optimalen Voraussetzungen für den Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen ermitteln, wenn die Eingangsvorausetzungen wie Alter, Bildungsniveau, Lernzeit usw. für alle Kursteilnahmer gleich sind.

> Zur Sprachlerneignung rechnet Caroll (1962) vier Fähigkeiten:
> — eine *phonetische Kodier- und Memorierfähigkeit*, um gehörte Sprachsignale im Hinblick auf ihre phonetische Struktur kurz- oder längerfristig zu speichern und sie später korrekt wiederzugeben;
> — eine *grammatische Fähigkeit*, gleiche syntaktische Funktionen von Wörtern in unterschiedlichen Kontexten erkennen zu können;
> — die Fähigkeit, fremdsprachliches Material in möglichst kurzer Zeit *auswendig zu lernen*;
> — *eine induktive Fähigkeit*, Eigenschaften und Regelmäßigkeiten in neuen Äußerungen zu erkennen und diese auf andere zu übetragen. (Wode 1993: 296, Hervorhebung im Original)

Wode kritisiert diese Fähigkeiten und stellt fest, dass der Spracherwerb mit den beiden Fähigkeiten des Kodierens und Memorierens und des Auswendiglernens von fremdsprachlichem Material nicht hinreichend erklärt werden kann, da er nicht auf reiner Imitation rezipierten Lautstroms beruht, sondern auf dessen Dekomposition und mentaler Verarbeitung. Die grammatische Fähigkeit und die induktive Fähigkeit sind nicht nur für Fremdsprachenlernen notwendig, sondern auch für jeden anderen Spracherwerbstyp wie etwa Erstspracherwerb. Außerdem fehle bei dieser Auffassung von Sprachbegabung die pragmatische Dimension. Demnach wird höchst bezweifelt, ob für Fremdsprachenlernen eine besondere Sprachlerneignung zu postulieren ist. Sprachbegabung ist mit den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten nicht gleichzusetzen. Es ist eher anzunehmen, dass sie sich aus einer

trad.indb 177 2009-09-04 13:37:44

bestimmten Konstellation von Eigenschaften des Sprechers und Merkmalen seiner Persönlichkeitsstruktur ergibt.

Sprachbegabung bei Kainz (1956) kann als weitere Bedeutung des Sprachgefühls im Sinne von „Sprachtüchtigkeit" verstanden werden. In dieser Bedeutung ist Sprachbegabung eine angeborene Sprachanlage, die zunächst keine materialen Bestände hat und eine „vage Gerüstetheit" für verschiedenartiges Gebildematerial darstellt. Sie ist vergleichbar mit dem angeborenen LAD bei Chomsky (vgl. Abschnitt 3.9). Ihre Konkrete Gerichtetheit erfährt sie durch die Ausbildung an einem bestimmten sprachlichen Gebildebestand. Somit ermöglicht sie den Erwerb von Beständen eines sprachlichen Systems, ist aber nicht für dessen Verwendungssteuerung zuständig. Diese ist nur duch Lern- und Umgangserfahrungen mit sprachlichem Material möglich (vgl. Kainz 1956: 363). Man könnte sie mit „Lingualität" bezeichnen, die die Qualität des Sprachgefühls bestimmt. Sprachtüchtigkeit als Veranlagung oder Sonderbegabung bezieht sich auf den Erwerb und Umgang mit den sprachlichen Erfahrungen, wie schnell und leicht diese gemacht werden und wie sicher, gewandt, korrekt und ästhetisch wirkungsvoll mit ihnen operiert wird. Sie erhebt das normale Sprachgefühl über den Durchschnitt und ermöglicht Spitzenleistungen im wortkünstlerischen Sprachgebrauch. Mit einem feinen und sicheren Sprachgefühl verbindet man einen höheren Grad von Sprachbegabung.

> Die Normalität erweist sich auch in dieser Hinsicht als Strecke mit beträchtlicher Streuungs- und Spielraumbreite. Reges und waches Sprachgefühl besitzt, wer seine sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sicher einzusetzen vermag und damit das Richtige trifft. Dieses ausgebildete Sprachgefühl ist ein Konvergenzprodukt aus Anlage (Begabung) und Erfahrung (Schulung), aber der Anlagefaktor ist doch das Entscheidende, wenn über durchschnittliche Bewährungen zu Spitzenleistungen vorgedrungen werden soll. (Kainz 1956: 359)

Nach dieser Auffassung ist Sprachbegabung jedem Menschen als formale Disposition oder Potentialität für Sprache und Spracherwerb angeboren. Sie ist für Spitzenleistungen des Sprachgefühls in stilistischer und rhetorischer Hinsicht zuständig. Wenn sie dem Sprachbenutzer fehlt, wird er in seinem Sprachgebrauch weder gewandt reden noch gut schreiben können. Die Bezeichnung des ausgebildeten Sprachgefühls als Konvergenzprodukt aus Begabung und Schulung impliziert, dass Begabung und Schulung sich gegenseitig bedingen, insofern als einerseits eine geringere Begabung auch bei Schulung zu keinen Spitzenleistungen führt, und andererseits eine höhere Begabung ohne Schulung ebenfalls keine Spitzenleistungen ergibt. Dies gilt in erster Linie für den Umgang mit der Muttersprache. Übertragen auf den Fremdsprachenerwerb ist Sprachbegabung auch aus dem Beherrschungsgrad der Fremdsprache zu schließen. Im Vergleich mit der Muttersprachbeherrschung wird einem Fremdsprachensprecher Sprachbegabung zugeschrieben, wenn er rascher als andere lernt, sich in der Fremdsprache

trad.indb 178 2009-09-04 13:37:44

so gut idiomatisch ausdrücken kann, dass man ihn von den Einheimischen nicht mehr zu unterscheiden vermag (vgl. Kainz 1956: 361).

Schließlich verfügen die Literaten über eine hohe Sprachbegabung. Dichter dagegen vereinen in ihrem Sprachvermögen diese Sprachbegabung mit dem künstlerischen Schöpfertum, „um tiefste menschliche Anliegen im Wort gültig und zwingend nacherlebbar zu gestalten“ (ebd.: 367). Daher wird die gestalterisch-schöpferische Fähigkeit als Zusatz zum Sprachgefühl betrachtet. Dies bedeutet, dass das Sprachgefühl des Dichters keine anders geartete Erscheinung des Sprachgefühls ist, da der Dichter trotz der Leistung seines poetischen Sprachvermögens (Er kann die sprachlichen Ausdrucksmittel so künstlerisch kreativ verwenden wie noch niemand vor ihm) immer an den Sprachstoff und seine Gesetze gebunden ist. Das Sprachgefühl ist einfach „der Gipfel der Sprachbeherrschung“, der von minder begabten bzw. unbegabten Sprachbenutzern sowie in sprachpathologischen Fällen nie erreicht werden kann.

Ein ausgebildetes feines Sprachgefühl als der Gipfel der Sprachbeherrschung ist immer ein angestrebtes hehres Lernziel. Wenn wir die Sprachbegabung als angeborene Anlage annehmen, die bei den Sprachbenutzern in unterschiedlichem Grad vorhanden ist, der den Lernerfolg und den Sprachbeherrschungsgrad determiniert, so dürfen wir schlussfolgern, dass diese individuellen Unterschiede in der Sprachbegabung durch geeignete Schulung und Vermittlungsverfahren nach Lernertypen und deren Merkmalen der Persönlichkeitsstruktur verringert werden können. Damit ist die Möglichkeit und die Chance für alle Fremdsprachenlernenden gleich gegeben, durch die Ausbildung eines sicheren und feinen Sprachgefühls höhere Stufen der Sprachbeherrschung zu erreichen und den Gipfel anzustreben, der auch bei entsprechendem Interesse und Fleiß erreichbar ist. Die Vielfalt der deutschsprachigen Migrantenliteratur beweist eben, dass Schriftsteller und Dichter nichtdeutscher Herkunft den Gipfel der Sprachbeherrschung in Deutsch als Fremdsprache erreicht haben. Betrachten wir die Sprachbegabung als natürlichen (angeborenen) Antrieb für Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen gleichermaßen, der bei der Aufnahme und dem Umgang mit den sprachlichen Erfahrungen behilflich ist, so muss man ihn ständig wachhalten und aufs Höchste herausfordern, um die bestmögliche Sprachlernleistung zu erhalten.

Das Verhältnis der Sprachbegabung zum Geschlecht des Sprachbenutzers in Lernleistungskontexten versucht man empirisch zu erforschen. Je nach Forschungsmethode und –interesse kommt man dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen, die sich in der Bewertung, ob Mädchen oder Jungen sprachbegabter sind, nicht selten ausschließen. Doch diese Untersuchungen sind insofern notwendig, als man daraus Implikationen für die Optimierung der didaktischen Arbeit schlussfolgern kann. Dies gilt für die sprachlichen Lernleistungen in allen Fertigkeiten sowohl für den Mutter- als auch den Fremdsprachenunterricht. Der empirische Beweis für eine höhere Sprachbegabung des männlichen oder des weiblichen Geschlechtes würde bedeuten, dass aufgrund dieser Begabung das

jenige Geschlecht von Natur aus über ein besseres Sprachgefühl als das andere verfügt.

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache hat Bärenfänger (2004) die Ergebnisse des TestDaF von 6.552 Teilnehmern (3.562 weiblich und 2.990 männlich) untersucht. Der TestDaF prüft die deutschen Sprachkenntnisse von den ausländischen Studienbewerbern in den Fertigkeiten: Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck. Die weltweit durchgeführten Prüfungen umfassten sechs unterschiedliche Prüfungsereignisse in der Zeit vom 10.09.2002 bis 26.06.2003. Zu jedem Prüfungsereignis gehörte eine Gruppe von den Teilnehmern. Ziel dieser Untersuchung ist die Beantwortung der Fragen:

> 1. Inwiefern lassen sich für den Bereich Deutsch als Fremdsprache Belege für eine größere Sprachbegabung von Mädchen bzw. Frauen finden?
> 2. Inwiefern manifestieren sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf einzelne sprachliche Fertigkeiten? (Bärenfänger 2004: 232)

Nach der Analyse und dem Vergleich der Ergebnisse kommt Bärenfänger zum Schluss, dass die weibliche Sprachbegabung kein Mythos, sondern eine belegbare Tatsache ist. Diese Feststellung relativiert er selbst dadurch, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern insgesamt geringe Ausmaße aufweisen (vgl. ebd.: 236). Er konnte empirisch nachweisen und die allgemein verbreitete Behauptung bestätigen, dass Mädchen bzw. Frauen kommunikativer sind als Männer, da sie im mündlichen Ausdruck bessere Leistungen erbracht haben. Es sei hier erwähnt, dass mit Hilfe statistischer Verfahren ausgeschlossen werden konnte, dass die erbrachten Leistungen auf die Benachteiligung eines Geschlechtes durch die Besonderheiten der Aufgabestellungen zurückzuführen sind. Trotz der Bedeutung der Größe der Stichprobe bleiben aber die Feststellungen aufgrund empirischer Belege auf die Domäne der Sprachverwendung im Hochschulbereich beschränkt. Daher ist eine verallgemeinernde Aussage für andere Domänen der Sprachverwendung nicht selbstverständlich. Das individuelle Sprachgefühl, unabhängig vom Geschlecht des Sprachbenutzers ist nicht in allen Domänen der Sprachverwendung gleichermaßen gut entwickelt bzw. kultiviert, was die Unterschiede in der Sprachverwendung und –beherrschung unter den einzelnen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft ausmacht.

trad.indb 180 2009-09-04 13:37:45

10. DAS SPRACHGEFÜHL BEI DER SPRACHVERARBEITUNG

In diesem Kapitel wollen wir an einem Sprachverarbeitungsmodell zeigen, wie das Sprachgefühl an den verschiedenen Verarbeitungsmomenten wirksam funktioniert und welche Rollen es spielt. Wir haben kaum ein Verarbeitungsmodell gefunden, das seiner Existenz Rechnung trägt und sie funktionalisiert. Die Vernachlässigung bzw. das Ignorieren des Sprachgefühls hat Konsequenzen für die Qualität der Sprachverarbeitung und somit auch für die Sprachverwendung. Dies wollen wir im Folgenden anhand des Sprachverarbeitungsmodells von Roche (2005: 63) erörtern. Roche schickt dabei voraus, was man von diesem Modell nicht erwarten kann:

> Das folgende Modell illustriert, wie man sich in psycholinguistischer Sicht das Sprachverstehen (Rezeption, links) und die Sprachproduktion (rechts) vorstellen muss. Derartige Modelle sind Darstellungen von Prozessen. Sie machen keine direkten Aussagen über die Verkabelung [sic!] des Gehirns oder die Struktur der Wissensspeicher.
> (s. Abb. 1: S. 182)

Die senkrechten Pfeile zeigen die Verlaufsrichtung der Verarbeitungsprozesse: nach oben gehen die „Bottom-up-Prozesse" beim Sprachverstehen und nach unten die „Top-down-Prozesse" bei der Sprachproduktion. Die waagerechten Pfeile stellen die direkten erforderlichen Verbindungen zwischen allen Speichern dar und die schrägen Pfeile die Querverbindungen. Die gestrichelten Pfeile weisen auf die Kontrollfunktion des Monitors über alle Komponenten des Sprachverarbeitungsmodells hin.

10.1. DAS SPRACHGEFÜHL ALS IDENTIFIKATOR

Das Sprachverstehen wird am Beispiel des Hörens erläutert. Selbstverständlich geht man dabei von der Lautwahrnehmung aus, die die Aufnahme von den Schallwellen über die Sinnesorgane beinhaltet. Bei der phonologischen Dekodierung müssen die Lauteinheiten, die Phoneme gruppiert als Lexeme oder Wörter und nicht nur einzeln sinnvoll identifiziert werden, so dass wir die

trad.indb 181 2009-09-04 13:37:45

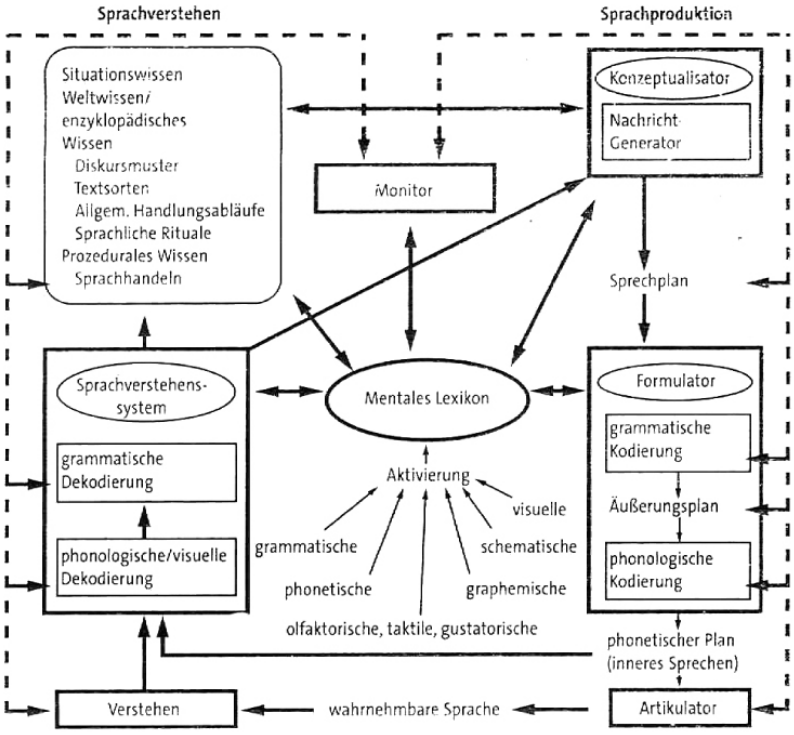

Abb. 1 Das Sprachverarbeitungsmodell von Roche

bedeutungstragenden Unterschiede erkennen. Nach dieser Identifizierung wird eine Bedeutungszuordnung vorgenommen. Bis dahin scheint der Anfang des Hörverstehensprozesses, wie er rein physikalisch beschrieben wird, so selbstverständlich zu sein, dass man nicht mehr hinterfragt, was die Identifizierung der Schallwellen als menschliche Sprachlaute bewirkt.

Es ist nicht so selbstverständlich, dass wahrgenommene Schallwellen als Fragment einer Sprache identifiziert werden. Es muss eine Instanz geben, die zwischen den verschiedensten Arten von Geräuschen und Lauten unterscheidet und weiß, woher sie kommen bzw. wie sie verursacht werden. Gegenstände, Instrumente, Naturelemente, Tiere und Menschen geben Geräusche und Laute von sich, die uns entweder bekannt oder undefinierbar vorkommen. Wir können beispielsweise zwischen Wasserrauschen, Geigespielen und Viehern als uns bekannten Geräuschen unterscheiden. Das Neugeborene lernt schon durch Erfahrung Geräusche zu orten, zu identifizieren und von der Sprache der Mutter bzw. der Bezugsperson zu unterscheiden (vgl. Abschnitt 2.1.). Eine elementare Unterscheidung vermögen wir dann beim Gehörten zwischen menschlicher

Sprache und Nicht-Sprache zu machen. Für diese Unterscheidung ist ein Identifikator für menschliche Sprache notwendig, der mit einem entsprechenden Unterscheidungsvermögen ausgestattet ist. Die Rolle des Identifikators mit der erforderlichen Kompetenz hat eben das Sprachgefühl.

Für den Erkennungsprozess und die Identifizierung des Lautstroms als menschliche Sprache schaltet sich das Sprachgefühl als artspezifische Menschenfähigkeit (vorwiegend angeboren für die Muttersprache und erworben für die Fremdsprachen) ein und setzt dann die Sprachverarbeitungsprozesse in Gang. In einem ersten Erkennungsschritt stellt das Sprachgefühl für sich fest, ob die wahrgenommenen Fragmente aus einer bekannten oder einer fremden Sprache stammen. Im Falle einer bekannten Sprache, muss es weiter spezifizieren, ob es sich hier um die Muttersprache oder um eine bekannte bzw. beherrschte Fremdsprache handelt. Diese erste Orientierung des Sprachgefühls ist für die Tiefe der mentalen Verarbeitung des sprachlichen Materials besonders wichtig. Bei einer nichtrichtigen Identifizierung kann man mit Verarbeitungsproblemen rechnen, d.h. mit Verstehens- und Äußerungsschwierigkeiten. Eine mögliche Erklärung für Sprachmischungen kann auf eine Fehlorientierung des Sprachgefühls zurückgeführt werden.

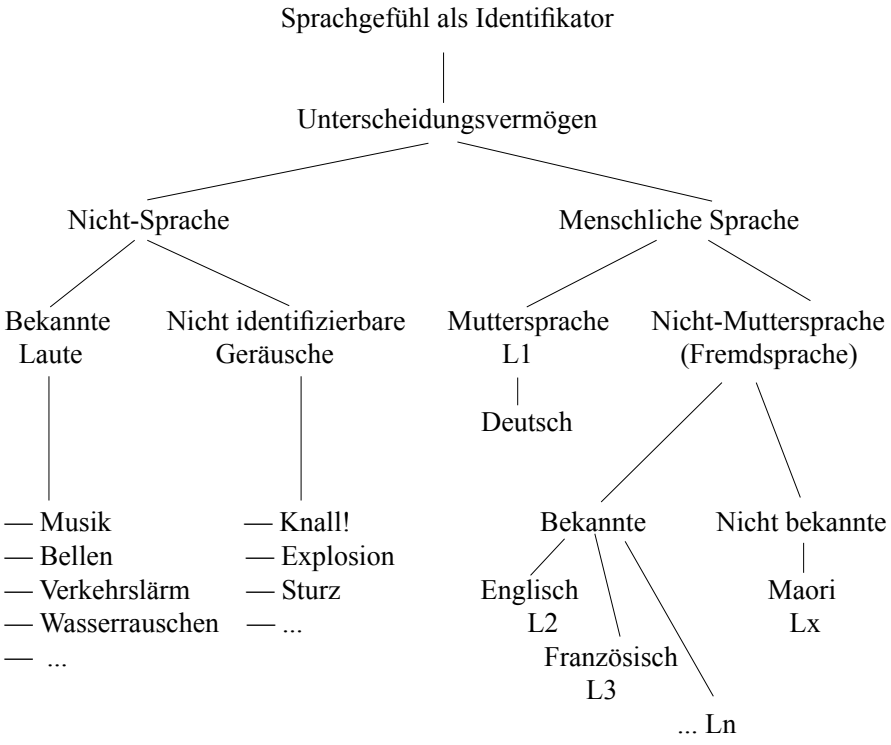

Abb. 2. Das Sprachgefühl als Identifikator

Für das Verstehen von Maori-Sprache (Lx) — und sei es auch brockenweise — wird der Sprachbenutzer sicherlich auf sein Sprachgefühl in der Muttersprache und in den ihm bekannten Fremdsprachen zurückgreifen. Dazu helfen ihm alle Wissensbestände und Strategien, über die er verfügt. Die interlinguale Interaktion des Sprachgefühls kann in solchen Fällen produktiv sein. Es hängt davon ab, wie man damit bewusst umgehen kann. Und das will gelernt sein. Am Beispiel der Ausnutzung des Sprachgefühls in der Muttersprache für den Erwerb einer Fremdsprache werden wir in den Kapiteln 13 und 14 zeigen, wie das Sprachgefühl für die Fremdsprache gebildet und kultiviert werden kann.

10.2. DAS SPRACHGEFÜHL ALS SEGREGATOR

Für die Bedeutungszuordnung der identifizierten sprachlichen Einheiten müssen wir auf das mentale Lexikon zugreifen, um die geeigneten Bedeutungen von den Lexemen für die aktuelle sprachliche Situation herauszufinden. Die Aktivierung des mentalen Lexikons geschieht gleichzeitig über verschiedene Wahrnehmungskanäle. Alle Sinneseindrücke sprachlicher sowie nichtsprachlicher Natur wie olfaktorische, taktile und gustatorische sind an der Aktivierung beteiligt. Bei den sprachlichen Einheiten hilft die grammatische Dekodierung, d.h. die Analyse der Wortfolge und der syntaktischen Verhältnisse der Wörter zueinander, um die Auswahl der passenden Sinneinheiten aus dem mentalen Lexikon zu treffen. Ein Monitor wacht darüber, dass bei der grammatischen Dekodierung keine Fehler unterlaufen und eventuell Korrekturen vorgenommen werden. Diese Auswahl stellt sich als eine Fülle von Begriffen, benachbarten und verwandten Bedeutungen der Lexeme dar, die mit dem Zugriff auf das mentale Lexikon aktiviert werden.

Das Sprachbewusstsein begleitet jede Sprachverarbeitung. Ohne Sprachbewusstsein ist die Sprachverwendung nicht möglich. Nun umfasst das Sprachbewusstsein das ganze Sprachvermögen des Sprachbenutzers. Es wird aber im konkreten Sprachgebrauch und bei der Sprachverarbeitung nie zur Gänze vergegenwärtigt, sondern nur ein Teil davon, der je nach Umständen unterschiedlichen Umfang haben kann. Bei der Sprachverarbeitung kontrolliert das Kurzzeitgedächtnis die Suche und die Selektion des gewünschten Lexems. Dabei gilt für alle Verarbeitungsprozesse in der Sprachverwendung (Rezeption und Produktion), dass nicht nur die Bedeutung von einem konkreten Lexem aktiviert wird, sondern auch über verschiedene relationale Vernetzungen eine Anzahl von nahen Bedeutungen, die bei der Selektion auftauchen. Wie viele nahe Bedeutungen vom Sprachbenutzer wahrgenommen werden, hängt nach Koll-Stobbe von seinem Sprachbewusstsein neben seinem Weltwissen ab.

> Während im mentalen Lexikon das Wissen über alle Wörter einer Sprache gespeichert ist, übt das Kurzzeitgedächtnis mit seinem Arbeitsspeicher eine Kontroll-

> funktion derart aus, dass nicht nur die Selektion eines konkreten Lexems für die Sprachproduktion oder das Sprachverstehen möglich wird, sondern auch über relationale Vernetzungen nahe Bedeutungen mitschwingen und aktiviert werden können, über bloße linguistische Signale, die Formative. Wie viele solcherart Bedeutungen auslösende Signale ein Sprachbenutzer wahrnimmt, hängt neben seinem individuellen Weltwissen, dem episodischen Wissen, auch von seinem Sprachbewusstsein ab. (Koll-Stobbe 1997: 58)

Das Abhängigkeitsverhältnis der mitschwingenden Bedeutungen vom Sprachbewusstsein wird hier gar nicht bestritten. Es muss aber präzisiert werden, wenn wir später daraus didaktische Schlussfolgerungen ziehen wollen. Es geht hier um die Instanz, die die Anzahl der mitschwingenden Bedeutungen in Grenzen hält und in der gegebenen Situation bereitstellt. Denn man muss davon ausgehen, dass zumindest theoretisch im Sprachbewusstsein des Sprachbenutzers viel mehr nahe Bedeutungen existieren als solche, die im aktuellen Vollzug der Sprachverwendung vergegenwärtigt werden. Dies muss man aus dem einfachen Grund als Tatsache hinnehmen, weil der Begriff „nahe Bedeutungen" unterschiedlich auslegbar ist. Die Distanz zwischen den Bedeutungen im mentalen Netzwerk ist relativ zu den Verknüpfungen, die zwischen ihnen bestehen bzw. hergestellt werden.

Als dem Sprachbewusstsein übergeordnete Instanz steht das Sprachgefühl, das in jeder Situation der Sprachverwendung anders reagiert, insofern als es eben die Kontrollfunktion über die Lexemselektion steuert und die für die gegebene und aktuelle Situation notwendige Zahl der mitschwingenden nahen Bedeutungen aus dem Sprachvermögen beschränkt. Diese Beschränkung wird von unserem Welt-, Kontext-, Situations- und Handlungswissen beeinflusst. In dieser Funktion greift das Sprachgefühl auf den Erfahrungsbesitz im Sprachverstehenssystem zurück. Wäre dies nicht der Fall, könnte man sich kaum die Geschwindigkeit vorstellen, mit der wir eine sprachliche Äußerung verarbeiten und verstehen können. Man würde sich in einer dehnbaren Fülle von Bedeutungsmöglichkeiten kaum zurechtfinden. Daher bezeichnen wir diese Funktion des Sprachgefühls als Bedeutungssegregator.

Das Sprachgefühl in seiner Funktion als Bedeutungssegregator ist dann im Sprachverstehensprozess für die Bedeutungsrekonstruktion und Sinnerfassung einer Äußerung zuständig und zugleich verantwortlich. Eine falsche, d.h., der sprachlichen Situation nichtadäquate Begrenzung und Bereitstellung von in Frage kommenden Bedeutungen, kann zu einer abweichenden Bedeutungsrekonstruktion führen und damit die richtige Sinnerfassung der Äußerung verfehlen. Das kommt beim Fremdsprachensprecher und auch beim Muttersprachler vor, wenn z.B. für einen Teil der Äußerung oder ein Lexem die richtige Bedeutung nicht vergegenwärtigt und abgerufen werden kann und mit der Bedeutung eines anderen Lexems verwechselt wird. Das Sprachgefühl revidiert in diesem Fall sozusagen sich selbst und versucht erneut die Bedeutungsrekonstruktion. Diesmal aber wird seine Funktion als Bedeutungssegregator bewusster wahr-

genommen, indem etwa mehr auf den Kontzext oder auf das Situationswissen geachtet wird, um zur richtigen Sinnerfassung zu gelangen. Für den Sprachproduktionsprozess wird das Sprachgefühl mit der gleichen Akribie die Bedeutungskonstruktion vornehmen, um der Äußerung den intendierten Sinn zu geben, so dass dem Gegenüber als Rezpienten die Bedeutungsrekonstruktion ohne Schwierigkeit ermöglicht wird.

10.3. DAS SPRACHGEFÜHL ALS INITIATOR

Die Funktion des Sprachgefühls als Initiator betrifft die Bereitstellung der Sprechintention, die aus der Intuition entsteht. Ein Spontaneinfall aus dem unbewussten Wissen aus Wahrnehmungen und Erfahrungen in Form eines rohen und unspezifizierten Gedankens wird primär strukturiert. Dabei initiiert das Sprachgefühl den inneren Monolog des Sprachbenutzers, der den Versprachlichungsprozess in Gang setzt. Solange nichts durch die Intuition vom unbewussten Wissen zum Bewusstsein durchbricht, hat das Sprachgefühl keinen Anhaltspunkt für die Strukturierung und Bereitstellung einer Sprechintention (vgl. Abschnitt 8.6.).

Nach dem Modell von Roche beginnt die Sprachproduktion mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht. Die Sprechabsichten werden dabei geordnet. Es wird einfach davon ausgegangen, dass sie vorhanden sind. Im Konzeptualisator findet eine Auswahl der relevanten Informationen für die Versprachlichung der Sprechabsichten statt. Eine präverbale Nachricht als Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses stellt der Sprechplan dar, der vom Monitor überwacht wird.

> Der Sprachproduktionsprozess — wir betrachten stellvertretend die Produktion mündlicher Sprache, also das Sprechen — beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht im Konzeptualisator. Hier werden die Sprechabsichten (die **Schemata**) in einen konkreten Ablaufplan umgesetzt, der aus einzelnen **Scripts** besteht. Inwieweit dies sprachlich oder außersprachlich geschieht, ist nicht ganz klar. Da die Produktion aber stets in Situationen eingebettet ist, die auch durch Sprache bestimmt sind, kann von einer beträchtlichen sprachlichen Beeinflussung des Konzeptualisierungsvorganges ausgegangen werden. Die Sprachproduktion ist daher grundsätzlich vom Sprachverstehen und von der Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst, greift also auf das **Situationswissen** inklusive der Geschichte der aktuellen Sprechsituation zurück. (Roche 2005: 64f., Hervorhebung im Original)

Roche setzt die Sprechabsichten mit den Schemata gleich, ohne dies näher zu erläutern. Wir können bei dieser Gleichstellung nur annehmen, dass die Sprechabsichten komplexe kognitive Strukturen wie die kognitiven Schemata darstellen. Ihre Ordnung ergibt einen aus einzelnen Scripts bestehenden Ablaufplan. Dieser Plan wird vom Autor nicht weiter spezifiziert. Es stellt sich dann die Frage, um welche Handlungsstrukturierung bei diesem Plan es sich hier handelt,

um die sprachliche oder die außersprachliche. Obwohl es nicht geklärt ist, ob die Operationen im Konzeptualisator sprachlich oder außersprachlich stattfinden, nimmt Roche an, dass der sprachliche Einfluss, bedingt durch die sprachliche Situation, beachtlich ist. Der Konzeptualisator mit der Komponente des Nachrichtengenerators hat Zugang zum Situations- und Weltwissen und auch zum prozeduralen Wissen. Er wählt und ordnet die wichtigsten Informationen für die Versprachlichung und „wertet gleichzeitig die eingehenden Nachrichten aus." (ebd.) Die Erstellung des Sprechplans ist das Ergebnis des Konzeptualisierungsvorganges.

Die Frage der Handlungsstrukturierung ist für uns insofern relevant, als sie uns auf eine Hauptfunktion des Sprachgefühls aufmerksam macht. Eine außersprachliche Handlung kann im Vollzug spontan oder automatisch strukturiert sein. Ein Autofahrer muss nicht überlegen, wie er sich verhalten soll, damit das Auto fährt. Ein Fahrschüler muss dagegen dieses Verhalten automatisieren, d.h. die Handlung jedes Mal strukturieren und nach dem gleichen Ablaufplan (Schema) durchführen, bis er ohne besondere Bewusstheit über die Strukturierung diese Handlung durchführen kann. Die Handlungsstrukturierung kann auf der abstrakten Ebene der Denkkategorien bleiben und unser Verhalten stillschweigend steuern.

Man kann aber auch die Handlungsstrukturierung versprachlichen. Dies setzt aber das Vorhandensein einer entsprechenden Sprechabsicht voraus. Die Umsetzung der Sprechabsicht in einen Ablaufplan kann aufgefasst werden als die prospektive Handlungsstrukturierung im Hinblick auf ihre folgende Versprachlichung. Wenn wir Roche folgen und als Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses den Sprechplan festhalten, dann kann man nur schlussfolgern, dass die Konzeptualisierungsoperationen eher sprachlich stattfinden. Als Initiator bringt sie das Sprachgefühl in Gang. Sie werden von ihm stimuliert, um den Sprechplan zu erstellen. Seine Konfiguration mit der Sprechabsicht wird auch von dem Sprachgefühl geleistet.

10.4. DAS SPRACHGEFÜHL ALS FORMULATOR UND ARTIKULATOR

Wenn der Sprechplan vom Konzeptualisator bereitgestellt ist, gelangt er dann an den Formulator, der direkten Zugang zum mentalen Lexikon hat. Der Formulator ist mit der sprachlichen Feinarbeit beauftragt. Von ihm wird aus der Sprechabsicht, dem Sprechplan eine gut sprachlich formulierte Äußerung. Er umfasst die grammatische Kodierung, den Äußerungsplan und die phonologische Kodierung. Wenn der Sprechplan syntaktisch strukturiert ist, dann ist schon die Äußerung geplant. Sie wird dann nach dem phonologischen System kodiert, wobei das Ergebnis ein phonetischer Plan ist, „den man sich als innere Sprache vorstellen kann" (Roche 2005: 66). Der Artikulator steuert den Sprech-

apparat (ca. 400 Sprechmuskeln), um den phonetischen Plan zu realisieren. Alle Verarbeitungsphasen des Formulators und des Artikulators sind mit dem Monitor verbunden, der über die Übereinstimmung der Sprechabsicht mit der Äußerung wacht, um nötigenfalls Reparaturstrategien einzusetzen.

Der Formulator und der Artikulator arbeiten nach fest verankerten Systemen, die nicht mit Computerprogrammen zu vergleichen sind. Ihre Aktivität ist nicht als maschinell zu bezeichnen. Sie können daher nicht selbstständig aktiv sein, sie würden sonst grammatisch bzw. phonologisch korrekte aber sinnlose, d.h. sprachlich unverständliche Äußerungen produzieren. So sind sie in der Lage, die Regeln subjektiv zu interpretieren und anzuwenden und kreativ mit der Sprache umzugehen, was ein Computer nicht kann. Die Auswahl der sprachlichen Formeln und Konstruktionen mit der ensprechenden Intonation aus dem Sprachbesitz geschieht nach variablen Parametern, die der Einmaligkeit jeder Sprech- und Handlungssituation gerecht werden. Diese zu erkennen und adäquat zu versprachlichen vermag das Sprachgefühl, das nicht gleichförmig wie ein Automat die Äußérungen produziert. Es wird in diesem Kontext oft erwähnt, dass ein Computer den Sinn der Ironie und das Zwischen-den-Zeilen nicht erfassen kann. Dies impliziert, dass in der Sprachverwendung die Formulierung und die Artikulation von dem Sprachgefühl gesteuert werden und als Grundfunktionen desselben anzusehen sind, um sprachliche Äußerungen verständlich zu produzieren. Wenn eine dieser Funktionen gestört ist, muss man damit rechen, dass die Äußerungen nicht mehr verständlich produziert werden können. Daher übernehmen wir die Bezeichnungen „Formulator“ und „Artikulator“ für die Grundfunktionen des Sprachgefühls.

10.5. DAS SPRACHGEFÜHL ALS KORREKTOR UND REKTIFIKATOR

Korrektion und Rektifikation sind Funktionen des Sprachgefühls, die in Relation mit dem Unterscheidungs- und Beurteilungsvermögen stehen. Sie sind miteinander verwandt, aber nicht gleichbedeutend. Unter Korrektion fällt die Beurteilung der Sprachrichtigkeit der Äußerung auf der Wort-, Satz- und Textebene. Die Wortebene umfasst u.a. die Wortwahl, die Bedeutungsnuancen und Verträglichkeit der Wörter, die idiomatischen Redewendungen und die Eigenschaften der Lexeme. Auf der Satzebene ist auf die morphosyntaktischen Regeln zu achten, um die semantischen Verhältnisse intakt zu halten. Auf der Textebene muss die den Sinnzusammenhang stiftende Kohärenz der Sätze bewahrt bleiben. Insgesamt betrifft das Sprachgefühl als Korrektor die Verbesserung der sprachlichen Äußerung nach der Norm, um deren Einhaltung es letztendlich geht.

Die Funktion der Rektifikation wollen wir im Unterschied zur Korrektion hauptsächlich auf die Angemessenheit des Ausdrucks beziehen. Diese setzt selbstverständlich die Sprachrichtigkeit voraus. Die Beurteilung der Angemes-

senheit ist subjektiv und kann sowohl die eigene als auch die fremde Äußerung betreffen. Sie hängt von vielen inner- und außersprachlichen Faktoren ab, wie wir im Abschnitt 8.10. erläutert haben. Beim Sprachverstehen ist die Beurteilung der fremden Ausdrucksangemessenheit das Ergebnis des subjektiven Stilempfindens. Bei der Sprachproduktion, d.h. beim aktiven Sprachgebrauch ist die Angemessenheit das Spiegelbild des Stilvermögens vom Sprachbenutzer. Insofern sie von ihm bewusst gesteuert wird, ist, sei es während oder nach dem Vollzug des Sprechaktes, der Raum für die Rektifikation gegeben.

10.6. DAS SPRACHGEFÜHL ALS JUROR

Die Funktion des Sprachgefühls als Juror ist uns als die wohl bekannteste an verschiedenen Stellen begegnet. Sie krönt die anderen Funktionen und definiert zum größten Teil das Sprachgefühl. Wenn eine Entscheidung getroffen oder ein Urteil über die Gebrauchsrichtigkeit oder die Ausdrucksangemessenheit sprachlicher Äußerungen gefällt werden muss, dann ist immer das Sprachgefühl aufgerufen, seine Aufgabe oder Schuldigkeit als Richter oder Juror zu erfüllen. Seine Urteilsfähigkeit basiert auf dem Kenntnisbesitz der internalisierten Sprachnormen, die sich nach den Sprachvarietäten unterscheiden. Nach welcher Norm das Sprachgefühl seine Entscheidung trifft, hängt von den inner- und außersprachlichen Faktoren der Sprech- und Handlungssituation ab (vgl. Abschnitt 8.8.). Als Juror entscheidet das Sprachgefühl im Prozess des Sprachwandels über die Normänderung.

Das subjektive Urteil des Sprachgefühls erhebt den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und will ebenso anerkannt werden, sobald es öffentlich verkündet ist. Manche Sprachbenutzer machen sich zur Hauptaufgabe die Beschäftigung mit dem (eigenen) Sprachgefühl als Juror wie u.a. Sprachkritiker und Sprachpfleger. Die Beurteilung und Bewertung des Sprachgebrauchs in der Sprachrezeption leistet die Sprachkritik, während die Sprachpflege ihre Urteile eher auf die Sprachproduktion bezieht. Wir werden im Kapitel 13 auf die Sprachpflege des Deutschen näher eingehen.

10.7. DIE HAUPTFUNKTIONEN DES SPRACHGEFÜHLS AUF EINEN BLICK

In der folgenden Abbildung (Abb. 3) fassen wir alle Hauptfunktionen des Sprachgefühls zusammen. Sie sind miteinander verzahnt, so dass die Störung einer Funktion die übrigen tangiert, was im Endeffekt einen unkorrekten bzw. einen unangemessenen Sprachgebrauch erwarten lässt. Darüber hinaus haben diese Funktionen eine unidirektionale Scheinlinearität, denn sie wirken eigentlich rekursiv. Dabei verfolgen wir die graduellen Bewusstheitsprozesse (= die Be-

wusstheitsgrade) des Sprachbenutzers von dem unbewussten Wissen (unten), aus dem die Intuition die Spontaneinfälle ins Bewusstsein holt, bis hin zur bewussten Reflexion über sprachliche Äußerungen (oben), die etwa in den Urteilen der Sprachkritik bei der Sprachrezeption und in denen der Sprachpflege bei dem aktiven Sprachgebrauch ausgedrückt wird. Dabei führt der Weg über die Entstehung der Sprechintention, die Sinnerfassung und Sinngebung aus dem Sprachbesitz, die Auseinandersetzung mit der Formulierung im Sinne der Dekomposition und Analyse beim Sprachverstehen und Planung und Zusammensetzung bei der Sprachproduktion bis zur Realisierung der sprachlichen Äußerung. Die Bewusstheitsgrade über das Sprachgefühl kann man auch umgekehrt beschreiben, d.h. abnehmend von oben nach unten: von der vollen Bewusstheit bis zum unbewussten Wissen aus Wahrnehmungen und Erfahrungen.

In der Regel wird die Sprache spontan und selbstverständlich, d.h. ohne große Überlegung verwendet. Dies gilt besonders für den alltäglichen Umgang mit der Muttersprache und bedeutet, dass man sich der komplexen Aktivität des Sprachgefühls nicht unbedingt bewusst ist. Es gibt aber Momente, wo wir uns bewusst mit der einen oder der anderen Funktion des Sprachgefühls beschäftigen. Das fängt beim Nachdenken darüber an, ob man überhaupt etwas zu sagen hat. Man versucht über eine eventuelle Sprechintention bewusst zu werden. Wenn man die passenden Worte suchen muss, dann wird uns ein Teil des Sprachbesitzes, ein Teil des Wortschatzes und der Redewendungen ganz bewusst. Der Formulierungsprozess wird uns bewusst, wenn wir u.a. auf die Wortfolge, die Kohäsions- und Kohärenzverhältnisse und die Konstruktionsmöglichkeiten unserer Äußerung achten müssen. Unterlaufen uns Fehler bei der Formulierung, so schaltet sich automatisch das Sprachgefühl in seiner Funktion als Korrektor ein, um uns auf diese Fehler bewusst und aufmerksam zu machen und die richtige Form zu geben.

Die Bewusstheitsprozesse korrelieren mit dem Beherrschungsgrad einer Sprache. Wenn wir davon ausgegangen sind, dass sie in der alltäglichen Verwendung der Muttersprache nicht häufig zu beobachten bzw. festzustellen sind, so gilt das nicht für den Fremdsprachenerwerb, zumindest nicht bis zu einem hohen Beherrschungsgrad der Fremdsprache. Das sekundäre bewusst geformte Sprachgefühl im Sinne von Frohne braucht die Automatisierung und Funktionalisierung der sprachlichen Erfahrungen durch die Prozesse des Erkennens und Eingewöhnens, um Teil des Sprachbesitzes und unbewusst wirkendes Sprachgefühl in der Fremdsprache zu werden. Die Bewusstheitsgrade in fremdsprachlichen Lernprozessen nehmen mit fortschreitenden Kompetenzstufen ab. Dies kennzeichnet eben die Entwicklung des Sprachgefühls vom „partiellen“ zum „relativ umfassenden“.

Man wird in fremdsprachlichen Lernkontexten die Bewusstheitsprozesse über das Sprachgefühl für die Fremdsprache zu fördern wissen, um die angestrebte Sprachbeherrschung zu erreichen. Dabei wird nicht die Überbetonung einer der Funktionen des Sprachgefühls helfen, sondern die Förderung des Gleichge-

wichts aller Funktionen. Da kann nur eine profunde Beschäftigung mit sprachlichen Erfahrungen aus dem modernen Sprachgebrauch helfen, die über die Sprachbewusstheit funktionalisiert, verarbeitet und internalisiert werden. Wenn sie das Sprachbewusstsein erweitert und den Sprachbesitz bereichert haben, kann man zuversichtlich sein, dass sie vom Sprachgefühl berücksichtigt werden. Schließlich beeindruckt eine optimale, fast akzentfreie Aussprache (auch theoretisch kaum vorstellbar!) eines Fremdsprachensprechers nicht, wenn dabei die Äußerung sprachlich nicht korrekt formuliert ist. Das gilt auch in einem geringeren Maß für den umgekehrten Fall.

Die Aktivität der Spiegelneuronen beim Sprachverstehen in einer direkten sprachlichen Interaktion, genauer gesagt, beim Begreifen der Sprechintention des Gegenübers, ist von eminenter Bedeutung. Nach der Hirnforschung können wir kraft der Spiegelneuronen, die u.a. mit dem Sprachareal verbunden sind, über die Stimme und nonverbale Sprache des Gegenübers Empathie und Mitgefühl empfinden, so dass wir uns in seine Lage versetzen können und seine Stimmungen und Absichten so, als wären sie die eigenen, erleben. So spielen die Spiegelneuronen für das intuitive Erfassen der Situation eine primordiale Rolle (vgl. Seifert / Seifert 2006: 58f.).

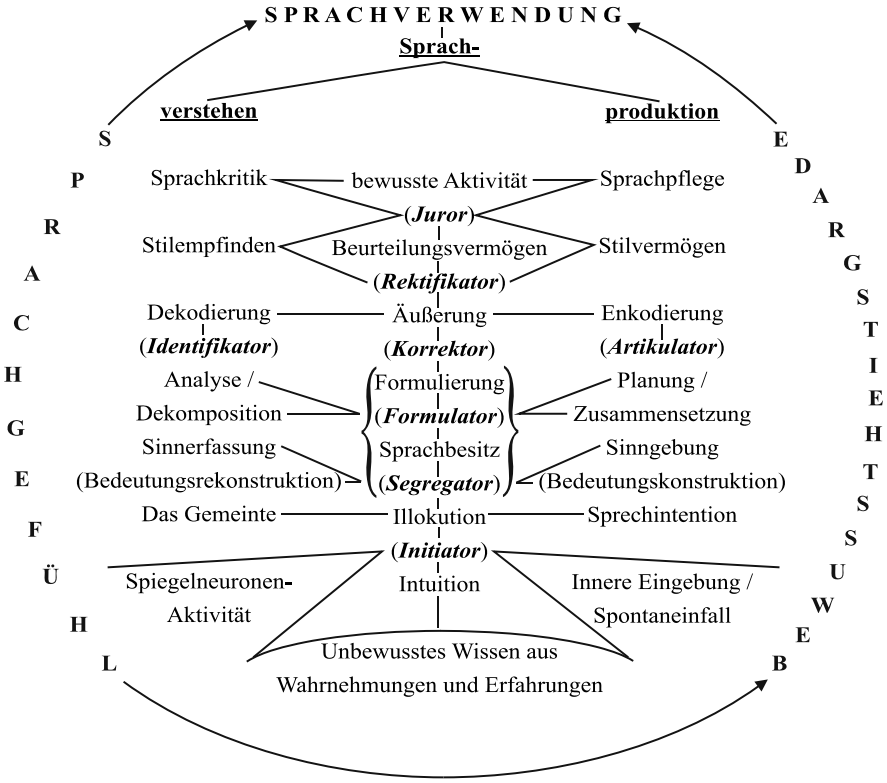

Abb. 3 Hauptfunktionen des Sprachgefühls in der Sprachverwendung

Einerseits ermöglicht das Sprachgefühl mit unterschiedlichen Bewusstheitsgraden die spontane Sprachverwendung. Der untere Pfeil zeigt die Richtung der Funktionen: Beim Sprachverstehen erlaubt uns das Sprachgefühl den Stil der Äußerung zu empfinden, die es identifiziert hat und nun ihre Formulierung analysiert, um die Bedeutung zu rekonstruieren und das Gemeinte zu erfassen, wobei die Aktivität der Spiegelneuronen in der unmittelbaren Kommunikationssituation eine große Hilfe leistet. Andererseits schöpft das Sprachgefühl aus dem unbewussten Wissen mit Hilfe der Intuition die Sprechintention, die es aus dem Sprachbesitz bei verschiedenen Bewusstheitsgraden sinnvoll nach Maßgabe des eigenen Stilvermögens versprachlicht. Das zeigt der obere Pfeil rechts. Der obere Pfeil links deutet darauf, dass mit einer bewussten Aktivierung des Sprachgefühls eine Verbesserung der Sprachverwendung (Erhöhung der Qualität der sprachlichen Kommunikation) durch Sprachreflexion erzielt wird.

10.8. ZUR REKAPITULATION VON SPRACHGEFÜHL UND SEINEN FUNKTIONEN

Im Kapitel 8 haben wir das Phänomen des Sprachgefühls aus verschiedenen Perspektiven behandelt. Schon aus der Erörterng der Zugangsschwierigkeit zu diesem Phänomen wird uns klar, dass das Sprachgefühl als zu untersuchender Begriff in Relation mit dem Sprecher, der Sprache, der Sprachgemeinschaft und dem Sprachgebrauch steht. Komprimiert in einem Satz können wir diesen relationalen Begriff wie folgt formulieren: **S p r a c h g e f ü h l** ist:

„Sprache-*von*-Sprachbenutzer-*in*-Kommunikations-/Sprachgemeinschaft-*nach*-Konventionen- *für*-angemessenen-Sprachgebrauch“.

Diese Relationen wirken gebündelt zusammen und können nicht in der Sprachverwendung ohne Folgen für das intakte Funktionieren des Sprachgefühls voneinander getrennt werden. Ihre separate Betrachtung für Untersuchungszwecke vermag nur die verschiedenen Seiten des Phänomens zu durchleuchten.

Mit der Behandlung der Frage, was das Sprachgefühl mit der Intuition verbindet, sind wir bei der Relation des Sprachgefühls zum individuellen Sprachbenutzer, der sich auf seine Intuition einstellt, um eine Sprechintention zu bilden. Eine wichtige Komponente der Hauptaufgabe des Sprachgefühls ist die Versprachlichung der Sprechintention. Diese Versprachlichung geht in komplexen Prozessen vonstatten, wobei die Relation des Sprachbenutzers zu seiner Sprache und zum allgemeinen Sprachgebrauch in der Sprachgemeinschaft diese Prozesse steuert. Die Komplexität dieser Relation offenbart sich u.a. in dem Umfang des Sprachbesitzes, in der Struktur des Sprachwissens, im Entwicklungsgrad des Sprachbewusstseins und in der Einstellung zur Normeinhaltung, die alle bei der Aktivität des Sprachgefühls zusammenwirken, um beim Spontansprechen und beim Schreiben einen adäquaten Sprachgebrauch und eine angemessene Ausdrucksweise zu gewährleisten.

In diesem Kapitel haben wir die Hauptfunktionen des Sprachgefühls bei der Sprachverarbeitung erörtert, die den Sprachgebrauch des Sprachbenutzers steuern. Die Geschwindigkeit, mit der wir Spontanäußerungen produzieren und verstehen impliziert, dass diese Funktionen als synchron und inkrementell mit unterschiedlichen Bewusstheitsgraden wahrzunehmen sind. Nur über bewusste Refexion prospektiv oder retrospektiv über Sprachverhalten können wir die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Funktionen fokussieren. Angesichts der Komplexität der mentalen Sprachverarbeitung kann die Aktivität des Sprachgefühls nicht auf die behandelten Funktionen reduziert werden, denn damit sind nicht alle Funktionen ausgeschöpft. Es gibt noch etliche (versteckte) Funktionen, die entweder von den Hauptfunktionen abgeleitet sind oder diese zusammenfassen. Wir haben sie deshalb nicht erwähnt, weil sie sich aus dem Kontext ergeben. Zwei dieser Funktionen als Beispiele besprechen wir kurz im Folgenden.

Eine von den nicht behandelten Funktionen erfüllt das Sprachgefühl als **Regulator** in den mentalen Sprachverarbeitungsprozessen durch alle Instanzen zwischen dem Input und Output. Diese Funktion fasst eigentlich alle besprochenen Funktionen zusammen, insofern als sie die Verarbeitungsprozesse der gesamten Sprachverwendung des Sprachbenutzers umfasst. Dabei geht es um die Beziehungssetzung von Sprachverstehen und -produktion, die einander bedingen (ohne Sprachproduktion gibt es kein Sprachverstehen und ohne Sprachverstehen gibt es keine Sprachproduktion) und in ihrem Gleichgewicht vom Sprachgefühl reguliert werden. Eine total unverständliche Sprachäußerung legt alle Funktionen des Sprachgefühls lahm. Es kann sie weder identifizieren, noch dekodieren, womit die übrigen Funktionen nicht mehr aktiviert werden können.

Das Sprachgefühl hat nicht selten die Funktion von einem **Antizipator**. Diese Funktion erscheint im Selbstgespräch des Sprachbenutzers. Als Beispiel kann sich der Sprachbenutzer vor einem Behördengang auf das Gespräch mit dem Beamten einstellen. Dabei versucht er im Dialog mit sich selbst das Gespräch zu simulieren, um Antworten auf mögliche Fragen des Beamten vorweg zu überlegen und zu formulieren. Dies bedeutet, dass er in Bezug auf den Sachverhalt die eigene Sprechintention im voraus formuliert und dabei gleichzeitig die Äußerungsintention des Beamten zum selben Sachverhalt antizipiert, auf die er zu reagieren hat. Sein Sprachgefühl übernimmt dabei die Rolle des Sprachgefühls vom Beamten, der als Interaktionspartner am Gespräch beteiligt sein wird. Für eine gelungene Antizipation ist neben den Vorstellungen vom Beamten und seinem Verhalten in der Sache eine starke Intuition notwendig.

10.9. DAS SPRACHGEFÜHL UND DER SPRACHWANDEL: EINE ÜBERGEORDNETE FUNKTION

Die dargestellten Funktionen des Sprachgefühls in Bezug auf den einzelnen Sprachbenutzer bilden die Grundlage aller Sprachverwendung. Als Mitglied einer Sprachgemeinschaft beeinflusst der einzelne Sprachbenutzer mit seiner Sprach-

verwendung bewusst oder unbewusst gewissermaßen den allgemeinen Sprachgebrauch. Versuche des individuellen Sprachgefühls reflexiv und analytisch mit dem Sprachsystem und der –norm in der eigenen Verwendung umzugehen, insofern als gewisse Abweichungen von der Standardnorm für ausdrucksangemessener gehalten und so verwendet werden, können in Teilen der Sprachgemeinschaft Schule machen und mit der Zeit in das kollektive Sprachgefühl übergehen, so dass sie — langfristig gesehen — zur Norm werden und damit den Sprachwandel bewirken. Das verstehen wir als übergeordnete Funktion des Sprachgefühls.

Die Abweichungen von der schriftsprachlichen Standardnorm unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache betrachtet Thurmair (2002) als Vorboten von Sprachwandel. Nach einer Typologie von diesen Normabweichungen zeigt ihre Analyse die Entwicklungslinie, die zur Normveränderung und damit zum Sprachwandel führt. So kann eine singuläre Normabweichung zu einer anerkannten Normabweichung werden, die eine Entwicklungstendenz zeigt und zur Normveränderung, sprich zum Sprachwandel führt. Dafür müssen bestimmte Kriterien erfüllt werden, um die Entwicklungsstadien zu durchlaufen. Denn nicht jede Normabweichung hat die Chance zu einer Entwicklungstendenz zu werden. Dies ist etwa der Fall bei punktuellen Normveränderungen wie „Abweichungen aufgrund mangelnder Sprachkompetenz“, „Abweichungen aufgrund von Performanzproblemen“, „Abweichungen als Spiel mit der Sprache“ und „Abweichungen zur Erzielung rhetorischer Effekte“. Dagegen haben „Abweichungen aufgrund der Spezifika der Mündlichkeit“, „Abweichungen aus sprachstrukturellen Gründen: Vereinfachungen für den Sprecher“ und „Abweichungen aus sprachstrukturellen Gründen: Vereinfachungen auch für den Hörer“ eine große Chance zu anerkannten Normabweichungen und damit zu einer Entwicklungstendenz zu werden. Als mögliche Kriterien dafür nennt Thurmair „sprachsystematische Gründe“, „die Verbreitung“ und „das bewusste Wissen der Sprecher um die Abweichung“.

Aufgrund der Untersuchung von Thurmair lässt sich die eminente Rolle des Sprachgefühls beim Vollzug des Sprachwandels gut darstellen. Abgesehen von den Abweichungen aufgrund mangelnder Sprachkompetenz sowie aufgrund von Performanzproblemen, die von einem partiellen und nicht vollständig entwickelten Sprachgefühl zeugen, sind die anderen Abweichungen aufgrund der Spezifika der Mündlichkeit und aus sprachstrukturellen Gründen für das Sprachgefühl begründbar und verständlich. Hierbei setzt sich das Sprachgefühl mit der Norm der gesprochenen Sprache und der schriftsprachlichen Standardnorm auseinander und trifft für sich die Entscheidung nach Kriterien der Vereinfachung. Das gilt zunächst für das individuelle Sprachgefühl, das sich dann unter bestimmten Umständen in der Sprachgemeinschaft verbreitet und in das kollektive Sprachgefühl einfließt.

Betrachtet man näher die Kriterien, die eine anerkannte Normabweichung zu einer Entwicklungstendenz und zu einem Merkmal vom Sprachwandel werden lassen, so kann man sicher das Zusammenwirken der Funktionen des Sprachgefühls erkennen. Beim Kriterium der sprachsystematischen Gründen stellt sich das individuelle Sprachgefühl als Richter über die Standardnorm in der Sprach-

verwendung, in dem Sinne, dass es durch die Abweichungen eine Normkorrektur als Vereinfachung bzw. als einen Ausgleich im System vornimmt, ohne die notwendige Differenzierung im System zu tangieren. Das häufig zitierte Beispiel hierfür ist die Elision des Endungs-e bei konjugierten Verben in der ersten Person Singular (Ich mach das) oder die Auslassung der Deklinationsendung –en bei schwachen Substantiven (Der Arzt verschreibt dem Patient eine Salbe), da die Kasusmarkierung am Artikel oder Adjektiv gegeben ist. Wenn diese zeitweiligen — und sicherlich notwendigen — Abweichungen im gegenwärtigen Sprachgebrauch die Norm in der Zukunft werden, dann kann man feststellen, dass das Sprachgefühl seine Funktion als Richter aufgrund von Antizipation erfüllt hat. Als Antizipator, Normwächter und –richter treibt das Sprachgefühl den Sprachwandel voran. Ohne sein Mitwirken ist ein Sprachwandel kaum vorstellbar.

Abweichungen, die als Spiel mit der Sprache oder zur Erzielung rhetorischer Effekte entstehen, zeugen von einer bewussten Verletzung der Sprachnorm, um die Sprachverwendung zu markieren und gegen die allgemein geläufige abzuheben. Dies kann u.a. in der Jugendsprache, in der Werbungssprache und in der Unterhaltungssprache beobachtet werden. Diese anfänglich vom individuellen Sprachgefühl bewusst initiierten Normabweichungen können in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommen und dann von den Sprachbenutzern unbewusst verwendet werden. Unbewusst deswegen, weil die verletzte Norm nicht mehr erkannt werden kann. Und wenn die Fachliteratur und Sprachquellen wie Lexika darauf aufmerksam werden und sie erwähnen oder als Abweichungen behandeln, was ihre systematische Verbreitung impliziert, dann sind sie auf dem richtigen Weg als anerkannte Abweichungen und somit zu einer Entwicklungstendenz zu werden, die letztendlich zum Sprachwandel führt.

Für den Übergang einer Normabweichung vom individuellen Sprachgefühl zum kollektiven spielt ihre regionale und zeitliche Verbreitung eine zentrale Rolle. Allein die Zahl der Sprachbenutzer entscheidet nicht über die Verbreitung einer Normabweichung.

> Je weiter regional eine Normabweichung verbreitet ist und je länger zeitlich, desto eher hat sie die Chance zu einer anerkannten Normabweichung und dann möglicherweise zu einer Norm zu werden. (Thurmair 2002: 7)

Es müssen noch soziologische Bedingungen erfüllt werden, die die Verbreitung von Normabweichungen in der Sprachgemeinschaft begründen. Von einer Verbreitung ist die Rede, wenn spezifische Normabweichungen einer Gruppe der Sprachgemeinschaft von anderen Gruppen in ihrem Sprachgebrauch bei einer gewissen Häufigkeit übernommen werden. Wenn deutsche Muttersprachler Sprachbrocken und Ausdrucksweisen aus dem so genannten Ausländer-Deutsch unter sich verwenden, dann ist dies ein Indiz für deren Verbreitung. Auch die Übertragung der Normabweichungen von einer sprachlichen Domäne in eine andere zeugt von einer hohen Anerkennung dieser Abweichungen und dass sie vom kollektiven Sprachgefühl akzeptiert werden.

trad.indb 195 2009-09-04 13:37:48

11. KOMMUNIKATIVE ANSÄTZE UND DAS SPRACHGEFÜHL IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

11.1. VORBOTEN DER ENTWICKLUNG VON KOMMUNIKATIVEN ANSÄTZEN

Dass der Mensch die Sprache primär für alltägliche Kommunikationszwecke und um sich mit anderen Menschen zu verständigen verwendet, ist keine Entdeckung der modernen Zeit. Die kommunikative Funktion der Sprache hatte bereits Aristoteles erfasst. Der Erwerb einer Sprache war immer mit dem Wunsch und Ziel verbunden, in dieser Sprache zu kommunizieren. So waren in der Geschichte des Fremdsprachenlehrens und -lernens Sprachmeister und Didaktiker nach verschiedenen Methoden und mit unterschiedlichem Erfolg stets bemüht, die Kommunikationsfähigkeit bei der Sprachbeherrschung als Ziel zu erreichen. Die Prinzipien des kommunikativen Ansatzes finden wir schon bei Comenius im 17. Jahrhundert, wenn auch nicht in der heutigen Begriffsbezeichnung formuliert. Mit seinem Buch *„Orbis sensualium pictus"* (1658) ist ein Meilenstein für die Visualisierung der Lehrmaterialien beim Sprachenlernen gelegt (vgl. Roche 2001: 108).

Die industrielle und sozialen Revolutionen Mitte des 19. Jahrhunderts bewirkten die Reformbewegung mit der Folge einer veränderten Konzeption von Fremdsprachenlernen, das nun nicht mehr einer Elite vorbehalten sein sollte. Darüber hinaus hat sich der Fremdsprachenunterricht zu öffnen und sich nicht nur auf das Studium der klassischen Literatur zu beschränken. Die diversen Konzeptionen der Kommunikativität haben dann die methodischen Verfahren geprägt und die Reformen des Fremdsprachenunterrichts charakterisiert. So waren die Streiter der Reformbewegung um 1900 wie u.a. Sweet, Jespersen und Vietor oder Ohlert dem Prinzip der Kommunikativität verpflichtet. Die theoretische Fundierung der sprachwissenschaftlichen Kommunikationsfunktion von Sprache lieferte Wilhelm von Humboldt (vgl. Apelt 1991: 226, Roche 2001: ebd.). Sie alle setzten die Diskussion in Gang, die die Forschung in der modernen Fremdsprachendidaktik begründet.

Der Einfluss der verschiedenen linguistischen und sozialwissenschaftlichen Strömungen seit Anfang des 20. Jahrhunderts auf die Entwicklung von Lehrmethoden bleibt nicht aus. Ob nach behavioristischer, strukturalistischer, mentali-

trad.indb 196 2009-09-04 13:37:48

stischer, kognitiver oder konstruktivistischer Auffassung das Fremdsprachenlernen konzipiert ist, beinhaltet das Ziel der Fremdsprachenkompetenz die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Als Vorbild für die Beherrschung der Fremdsprache gelten die Sprecher, die diese Sprache als Muttersprache nach ihrem Sprachgefühl sprechen. Der Fremdsprachenlernende soll sich dieses Sprachgefühl aneignen, um eine, wenn nicht identische, dann annähernde Sprachkompetenz zu erwerben. Die verschiedenen Lehrmethoden zeigen, mit welchen methodischen Verfahren und didaktischen Mitteln die kommunikative Kompetenz zu erreichen ist. Doch keine Methode konnte bis jetzt ein Patentrezept dafür bieten. Dies hängt einerseits mit den zahlreichen diversen Faktoren und der Komplexität des Erwerbsprozesses und andererseits mit den unterschiedlichen Konzeptionen von der kommunikativen Kompetenz zusammen.

11.2. ZUM URSPRUNG DER KONZEPTIONEN VON DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

1. ZUR KONZEPTION VON HYMES

Es war Hymes, ein amerikanischer Anthropologe, der die Fähigkeit der Menschen in der sozialen Interaktion Gruppen und Gemeinschaften zu bilden in der erfolgreichen Kommunikation sah, die eine kommunikative Kompetenz der beteiligten Personen voraussetzt. Diese gilt dann zu untersuchen, wenn man verstehen will, welche Faktoren sie ermöglichen und wie man sie erreichen kann. Für die kommunikative Kompetenz nennt Hymes (1971, 1972) vier Dimensionen. Die erste Dimension betrifft die im Sprachsystem gegebenen formalen Möglichkeiten des Ausdrucks (die Regularitäten). Es werden Sätze gebildet, die nach den Regeln des Sprachsystems korrekt sind. Die zweite Dimension berücksichtigt die mentale Verarbeitung (processing) von Aussagen durch den Adressaten. Man kann dem Gesprächspartner keine Äußerungen zumuten, die er kaum verarbeiten kann. Die dritte Dimension beinhaltet die Kontext- und Situationsangemessenheit der Äußerungen (appropriateness). Schließlich fokussiert die vierte Dimension auf die potentielle Verwendungsmöglichkeit der Äußerung, denn nicht jede Äußerung kann im realen Sprachgebrauch gemacht werden.

Hymes Konzeption von der kommunikativen Kompetenz war die Reaktion aus der Sicht des Anthropologen auf Chomskys Auffassung von der Sprachkompetenz und der Performanz, die als linguistische Theorie dem sozialen und kulturellen Aspekt bei der Sprachverwendung für eine erfolgreiche Kommunikation nicht Rechnung trägt. Damit stellte Hymes eine Verbindung zwischen der Linguistik und der Anthropologie her, die für den Erwerb der kommuni-

kativen Kompetenz im tatsächlichen, praktischen, kultur- und gesellschaftlich bedingten Sprachgebrauch richtungsweisend ist. Richtungsweisend deswegen, weil Hymes Konzeption der kommunikativen Kompetenz als Anfang der Entwicklung einer Ethnographie von Kommunikationssituationen gedacht war. Aus diesem Grund kann ihre unmittelbare Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht etwa in Form eines didaktischen Modells nicht erwartet werden (vgl. Schmenk 2007: 132).

2. ZUR KONZEPTION VON HABERMAS

Die „Frankfurter Schule“ mit den Arbeiten von Habermas und Horkheimer u.a. hatte großen Einfluss auf die diskutierten Konzepte der Fremdsprachendidaktik in der so genannten kommunikativen Wende im deutschsprachigen Raum. Die Publikation von Habermas 1971 löste in Deutschland wie in keinem anderen europäischen Land einen Umdenkensprozess in der Pädagogik und (Sprach-)Didaktik aus. Habermas entwickelte für eine pragmatische Kommunikationstheorie den Begriff der kommunikativen Kompetenz. Sie zeichnet den mündigen Bürger aus, der in der Gesellschaft und in der sozialen Interaktion die wirtschaftlichen und politischen Entscheidungsprozesse eigenverantwortlich mitbestimmt (vgl. Roche 2005: 24f.).

Eine ideale Vorstellung von der sozialen Interaktion liegt dem Habermas´schen Modell der Kommunikation zu Grunde. Sowie Chomsky vom idealen Sprecher/Hörer bei seiner Kompetenztheorie ausgeht, sind die Interaktanten bei Habermas ideale Kommunikationspartner, die im Diskurs gleichberechtigt sind und mit vernünftiger Argumentation einen Konsensus nach dem Prinzip der „herrschaftsfreien Kommunikation“ anstreben. Eine wichtige Unterscheidung zwischen einem „wahren“ und einem „falschen“ Konsensus (vgl. Habermas 1971: 114), die zu dieser Kommunikation als Fundament des sozialen Zusammenlebens führt, besteht in der Differenzierung von Sein und Schein, Wesen und Erscheinung und Sein und Sollen, die in der kommunikativen Kompetenz zum Ausdruck kommen. Die umgangssprachliche Kommunikation hat zwei Formen, das kommunikative Handeln und den Diskurs. Das kommunikative Handeln setzt das Einverständnis der Kommunikationspartner über den situativen Rahmen, die Sinnzusammenhänge und die gesellschaftlichen Gewohnheiten zum Thema voraus. Im Diskurs werden die Sinnzusammenhänge erst geklärt und der Versuch der Verständigung problematisiert. Diese Verständigung soll eben als eine herrschaftsfreie Kommunikation stattfinden.

Die wirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen in Westeuropa und Deutschland Ende der 60er- und Anfang der 70er-Jahre vorigen Jahrhunderts begleiteten lebhafte und kontroverse öffentliche Diskussionen für mehr Demokratie, die zu Reformen geführt haben. Dabei nutzte man die Erkenntnisse aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich lang-

sam etablierten. Für die Bildungsreform mit der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für alle sozialen Schichten spielten vor allem Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften, der Pragmalinguistik, den Lerntheorien und der emanzipatorischen Pädagogik eine wichtige Rolle. Nach der pädagogischen Zielsetzung der Völkerverständigung und Friedenserziehung für Fremdsprachenlernen mussten die Lehrmethoden, Unterrichtsverfahren und die didaktischen Materialien neu überdacht werden. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz in einer demokratischen Gesellschaft bekommt einen hohen Stellenwert bei der Planung der Bildungsreform und prägt bis heute die Diskussionen in der Fremdsprachendidaktik. In der Rezeption der Habermas´schen Konzeption von der kommunikativen Kompetenz hat Piepho (1974) diesen Begriff als übergeordnetes Lernziel auf den englischen Fremdspracheuunterricht übertragen. Damit wollte man den Fremdsprachenlernenden zum mündigen Bürger erziehen und zur herrschaftsfreien Kommunikation anleiten.

Der ideale Ort zur Realisierung des Diskurses ist nach der emanzipatorischen Pädagogik die Schule. Eine ideale Lernsituation wird insofern als Diskurs bezeichnet, als die Lernenden vorübergehende Distanz von den gesellschaftlichen Handlungszwängen nehmen und den gleichberechtigten Umgang mit Angehörigen der Lerngruppe praktizieren, um zu „begründeten und einsehbaren Wahrheiten zu finden". Auf diese Weise nehmen sie „die verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweg" (Baake 1971, 63). Die Schule hat den Lernenden die Schlüsselqualifikationen für kommunikatives Handeln zu vermitteln. Jedes Gesellschaftsmitglied baut seine Identität in der sozialen Interaktion mit Hilfe der Sprache auf. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und den Erwartungen des Partners charakterisiert die Interaktion als gesellschaftliches Handeln. Für das Gelingen dieser Interaktion sind die Schlüsselqualifikationen wie Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz erforderlich.

3. ZUM FUNKTIONAL-NATIONALEN CURRICULUM

Eine dritte Konzeption der kommunikativen Kompetenz bietet das funktional-nationale Curriculum, das als „Modern Language Project" des Europarates in „Threshold Level" (van Ek 1976) enthalten ist. Es stellt Listen von Notionen und Sprachfunktionen dar, und orieniert sich an semantischen Kategorien zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden. Man ging davon aus, dass die didaktische Aufbereitung der Notionen (ihre Sortierung und Segmentierung für den Fremdsprachenunterricht) und ihre Verbindung mit den entsprechenden sprachlichen Realisierungen die Lernenden zum adäquaten Sprachgebrauch führen. Damit ging man falsch in der Annahme, dass die Isolierung der Redeabsichten und ihre Belegung mit Redemitteln die Lernenden als Sender und Empfänger zur Kommunikation in der Fremdsprache

befähigen würden. Die komplexen Faktoren im realen Sprachgebrauch in der Kommunikationssituation hat man nicht genügend berücksichtigt, was Anlass zur weiteren Auseinandersetzung mit der Konzeption von der kommunkativen Kompetenz gab. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen mit der Beschreibung der fremdsprachlichen Fähigkeiten stellt die Weiterentwicklung dar.

Wie Schmenk (2007: 135) feststellt, erweisen sich die Konzeptionen der kommunikativen Kompetenz von Hymes und Habermas für den Fremdsprachenunterricht als fachfremd. Hymes bezweckte mit seiner Konzeption ethnographische Beschreibungen von Kommunikationssituationen, die noch ein Forschungsdesiderat waren. Auf ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht müssten solche Beschreibungen zunächst geprüft werden. Erst dann können sie für den didaktischen Prozess nutzbar gemacht werden. Dagegen zeigt sich eine Übertragung der Habermas´schen Konzeption der kommunikativen Kompetenz in der Muttersprache auf den Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht als utopisch und unrealisierbar. Einmal sind die institutionellen Verhältnisse zwischen den Unterrichtsbeteiligten im Fremdsprachenunterricht so spezifisch, als sie eine herrschaftsfreie Kommunikation erlauben würden. Hinzu kommt noch, dass die Lernenden die Fremdsprache noch nicht beherrschen und somit zu einer gleichberechtigten Teilnahme am Diskurs noch nicht fähig sind. Aus dem Versuch diese beiden Konzeptionen zu interpretieren und für den Fremdsprachenunterricht zu adaptieren ergaben sich die unterschiedlichen Facetten und Gestaltungsmöglichkeiten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Die Erprobung verschiedener didaktischer Verfahren brachte neue Impulse und Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik, die didaktisch-methodisch weiterverfolgt werden.

11.3. DIE PRAGMATISCH-FUNKTIONALE ORIENTIERUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Mit der pragmatischen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts will man den Bedürfnissen der unterschiedlichen Lerngruppen gerecht werden. Allen Lernprozessen gemeinsam ist der Wunsch, die Kenntnisse in der Fremdsprache für bestimmte Zwecke im Leben zu verwenden. Manche lernen eine Fremdsprache für die berufliche Weiterbildung oder für Studienaufnahme im Ausland, andere zur Verständigung mit ausländischen Geschäftspartnern oder für einen Urlaubsaufenthalt im Ausland. Der gemeinsame Nenner für sie alle ist die fremdsprachliche Kommunikationskompetenz im jeweiligen Interessenbereich. Generell lernt man eine Fremdsprache, um sie in ihrem kulturellen Raum in Alltagssituationen zu verwenden und sich mit Leuten zu verständigen, die diese Sprache sprechen. Grammatik-, Literatur- und Landeskundekenntnisse können allein dem Ziel der kommunikativen Kompetenz nicht gerecht werden. Für die Bewältigung alltäglicher Situationen im

fremden Kulturraum müssen vor allem Verstehenskompetenzen entwickelt werden, die der Authentizität der Sprachvorbilder, der Situativität und der Kontextualität der Sprachverwendung Rechnung tragen.

Mit der Abkehr vom Prinzip der formalen Geistesschulung durch Kenntnis des Sprachsystems und der Zeugnisse der hohen Kultur und mit der Zuwendung zum Prinzip der Sprachverwendung für die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit im Alltag kennzeichnet sich die pragmatisch-funktionale Orientierung des Fremdsprachenunterrichts. Sie hat sich zuerst im Erwachsenenunterricht bewährt. Erwachsene verfügen über gewisse Erfahrungen in alltäglichen Handlungsabläufen und wissen, was sie in der Fremdsprache lernen und ausdrücken wollen. Ihre Lernbedürfnisse mit Berücksichtigung der Lernervoraussetzungen zu thematisieren und mit den notwendigen sprachlichen Mitteln zu didaktisieren, ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. In der Grundstufe für die fremdsprachliche Kommunikationskompetenz werden elementare Sprechintentionen, Themen, Situationen und Textsorten mit einer Grundwortschatzliste und einer entsprechenden Progression der grammatischen Strukturen verbunden. Dies steht in der ersten Fassung von *„Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"*, das 1972 gemeinsam vom Goethe-Institut und vom Deutschen Volkshochschulverband für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung erarbeitet und veröffentlicht wurde (vgl. Neuner / Hunfeld 1992: 84).

In der praktischen Umsetzung der Erkenntnisse aus der Sprechakttheorie konnten die Sprechintentionen systematisch beschrieben und klassifiziert werden. Eine Mitteilungsabsicht kann je nach Gesprächsituation mit sprachlichen Mitteln unterschiedlich realisiert werden. Diese Einsicht beeinflusste in der Fremdsprachendidaktik die Lernzielbestimmung und die Lehrmaterialgestaltung für die Transfersicherung des Gelernten auf alltägliche Kommunikationssituationen. Für eine elementare Verständigung in der Fremdsprache hat man die Sprechabsichten systematisiert aufgelistet und mit Beispielen für die unterschiedliche Realisierung mit sprachlichen Mitteln und Strukturen verschiedenen Schwierigkeitsgrades konkretisiert. Sie bilden die Grundlage für die didaktische Arbeit im pragmatisch-funktionalen Konzept der kommunikativen Didaktik und bestimmen die Progression im Lehrverfahren.

Die didaktische Vorgehensweise der Versprachlichungsmuster nach den Sprechintentionen prägte in der pragmatisch-funktionalen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts eine ganze Generation von Lehrwerken DaF. Stellvertretend seien hier „*Deutsch aktiv*", „*Themen*" und „*Deutsch konkret*" genannt, die bis in die Mitte der 80er Jahre entstanden sind. Ein Beispiel von Sprechintentionen: „sich solidarisieren/einverstanden erklären: Argumentationshilfen anbieten: Kontroverse/gegenteilige Ansichten/Meinungen vertreten". Unter „Aus Leserbriefen, Unterrichtsgesprächen, Kritiken: Meinungen zu ‚Deutsch aktiv 1'" stehen lose Sätze bzw. Satzteile sowie kleine Abbildungen mit Sprechblasen, die die Leserkritiken wiedergeben. Darunter findet man eine dreispaltige Tafel mit jeweils sechs Redemitteln zu:

> ++ sich einverstanden erklären (das empfinde ich (genau) wie du, dem stimme ich (vollkommen) zu, [...], +/- Argumentationshilfen geben (das stimmt (natürlich) aber, das finde ich (schon) auch, trotzdem, [...]), -! Gegenteilige Meinung vertreten (überhaupt nicht (wahr)!, damit bin ich (absolut) nicht einverstanden, [...]). (Neuner et al. 1980: 82)

Dieses Beispiel zeigt einen nicht minder wichtigen Aspekt der pragmatisch-funktionalen Orientierung, nämlich den pädagogischen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand werden die Lernenden dazu angehalten, über den Lernprozess und ihr Sprachhandeln bewusst nachzudenken und ihre freie Meinung dazu in der Interaktion zu begründen. Diese soll ihre Kritikfähigkeit für eine kommunikative Kompetenz am Beispiel der Lehrwerkbeurteilung fördern. In der abendländischen Kultur ist Kritik immer gewünscht und gilt als Antrieb für Veränderungen und Reformen in der Gesellschaft. Daher müssen die Lernenden als mündige Bürger diese Kritikfähigkeit entwickeln, was die Schule als eine ihrer Aufgaben für wichtig hält. In unserem Beispiel ist die Kritik für Didaktiker und Lehrwerkautoren nicht nur erwünscht, sondern geradezu erforderlich, um die Lehrmaterialien zu modernisieren und an die Lernerbedürfnisse und –wünsche verstärkt anzupassen.

Für Deutsch als Fremdsprache haben Baldegger, Müller und Schneider in *„Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache"* (1981) die Sprechintentionen dokumentiert. Als Beispiel geben wir die Sprechabsicht „sich vorstellen", die der Kategorie „Kontaktaufnahme" als Teil des Sprechaktes „soziale Konventionen" untergeordnet ist. Auch Themen der Alltagskommunikation wie „Personalien: Informationen zur Person" wurden katalogisiert und aufgegliedert. In diesem Beispiel gehört zum Thema Name, Adresse, Geburtsdatum, Geschlecht, Familienstand, Herkunft, Religion usw. Diesen Begriffen ist ein elementarer Wortschatz und ein Aufbauwortschatz zugeordnet. Zur praktischen Sprachverwendung werden die Rollen bestimmt, die der Fremdsprachenlernende im Zielsprachenland etwa als Kunde, Patient, Informationssuchender usw. einmal übernehmen wird. Häufig werden diese Rollen in Dialogform geübt.

Ausgehend von der Sprechintention werden für deren Realisierung die notwendigen grammatischen Strukturen bestimmt und nach Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad differenziert. Die Auswahl und Gewichtung der Sprechintentionen hängt von den Kommunikativen Bedürfnissen der Lernergruppe ab. Nach den Themen und Inhalten wird der Wortschatz gewählt. Danach werden die Rollen in entsprechenden Situationen festgelegt. Die Verbindung der Sprechabsicht mit dem Thema, der Situation und der Rolle ist aber keine feste Fügung, denn sie tritt im alltäglichen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kombinationen auf, die nicht alle in einem Lehrwerk erfasst werden können. Damit konnte aber eine zyklische Progression im Lernstoff bewerkstelligt werden. Die zunächst mit elementarem Wortschatz und einfachen grammatischen Strukturen ausgedrückten Sprechabsichten können zu einem späteren Zeitpunkt und auf einer fortgeschrittenen Stufe des Unterrichts mit erweitertem Wortschatz und kom-

trad.indb 202 2009-09-04 13:37:49

plexeren grammatischen Strukturen wieder aufgenommen werden. So dient die Grammatik in erster Linie dem adäquaten alltäglichen Sprachgebrauch. Wenn das Perfekt in der gesprochenen Sprache häufiger als das Imperfekt verwendet wird, dann soll es zuerst im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingeführt werden.

Zu den Rollen im alltäglichen Leben gehört auch der Umgang mit den Medien im Zielsprachenland. Der Fremdsprachenlernende soll dazu befähigt werden, Informationen u.a. aus Zeitungen und Zeitschriften, Hörfunk- und Fernsehsendungen zu verarbeiten und zu verstehen. Mit der Dialogform können nicht alle Situationen des alltäglichen Lebens erfasst werden. Das Verstehen von authentischen Hör- und Lesetexten verschiedener Sorten erweist sich als unerlässlich. Es sind vor allem Gebrauchstexte, die den Alltag regulieren wie z.B. Fahrplan, Gebrauchsanweisung, Zeitungsannonce, Speisekarte, Formulare usw., und Sachtexte mit Informationscharakter wie z.B. Mietvertrag, Flugblatt, Prospekte, Lesebriefe usw. Dafür sind Übungstypologien für Hör- und Leseverständnis entwickelt, die die Bildung und Entwicklung der Lernerstrategien fördern und sie zum Lerngegenstand im Lernprozess machen. Für verschiedene Leseziele werden entsprechende Lesestile entwickelt. Um bestimmte Informationen aus einem Text zu entnehmen reicht das selektive Lesen zu üben. Für das Erfassen des Inhaltes eines Textes ohne Details ist globales Lesen vorgesehen. Damit will man den Lernenden progressiv von der Entwicklung der Verstehensleistungen zur Entfaltung von freien Äußerungen führen.

11.4. HAUPTCHARAKTERISTIKA DER KOMMUNIKATIVEN ANSÄTZE

Allein aus der Tatsache, dass ein kommunikativer Unterricht sich nach den Lernerbedürfnissen, –voraussetzungen und –traditionen u.a. zu richten hat, ergibt sich kein einheitliches methodisches Konzept, das ihn umfassend und präzise beschreibt. Daher ist die Rede von den kommunikativen Ansätzen, die mit unterschiedlicher Perspektive die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz zum Ziel haben. Die Kommunikation in der Fremdsprache wird zum Lerngegenstand und Unterrichtsverfahren gemacht. Für die Konzipierung der Lerninhalte und der Progression der Sprechabsichten spielt die pragmatische Komponente eine wichtige Rolle. Die verschiedengradige Akzentverschiebung vom Sprachwissen zum Sprachkönnen, von Hochsprache zu Umgangssprache, die Rolle der Grammatik bei der Sprachverwendung und alles, was man darunter versteht, lassen das Unterrichtskonzept in den kommunikativen Ansätzen offen und flexibel. Dies bedeutet mitunter, dass bewährte Prinzipien aus den bisher erprobten Methoden übernommen werden wie z.B. Authentizität der sprachlichen Vorbilder bei der Audiolingualen Methode, Situativität, Dialogform und Visualisierung bei der Audiovisuellen Methode. Nichtsdestoweniger zeichnen

sich die kommunikativen Ansätze durch ihre Hauptcharakteristika aus, von denen einige im Folgenden kurz präsentiert werden.

1. LERNERZENTRIERTHEIT

Die Lernenden rücken in den Mittelpunkt der methodischen und didaktischen Überlegungen. In erster Linie wird die Altersspezifik der Lernenden bei der Wahl der Themenbereiche und Lerninhalte berücksichtigt. Diese Wahl ergibt sich aus der Rollen- und Situationsanalyse der betreffenden Adressatengruppe. Dies impliziert eine differenzierte Lernziel- und Aufgabenbestimmung nach den unterschiedlichen Interessen- und Kommunikationsbedürfnissen. Der Lernende ist als Partner im Lernprozess angesehen, der sich mit seiner Persönlichkeit kognitiv und emotional in den Unterricht einbringt, um die Fremdsprache selbst zu entdecken. Dazu soll er angeregt werden. Die Anwendung einer Methode muss den Lernervoraussetzungen und -traditionen Rechnung tragen, um das Ziel der Befähigung zur kommunikativen Kompetenz nicht zu verfehlen. Im Hinblick auf die verschiedenen Lernertypen in einer Gruppe ist eine Binnendifferenzierung erforderlich. Der einzelne Lernende wird im Unterricht aktiviert und zum kreativen Sprachgebrauch motiviert. Der Lernprozess wird insofern individualisiert, als die Aufgaben schwierigkeitsgestuft dem Lernenden ermöglichen, seinen Lernfortschritt eigenverantwortlich mitzubestimmen.

2. SPRACHVARIETÄT

Das Prinzip der authentischen Sprachvorbilder (nicht nur) der audiolingualen und audiovisuellen Methoden ist in den kommunikativen Ansätzen beibehalten. Die Urform der Kommunikation ist die mündliche Sprache. Daher legt man den Akzent auf die gesprochene Sprache, wie sie im Zielsprachenland verwendet wird. Dies bedeutet, dass für den zu beherrschenden Gebrauch der Fremdsprache in Alltagssituationen die Umgangssprache vorrangig behandelt wird. Man achtet auf die Funktionalität bei der Darbietung der alltäglichen Situationen und kommunikativen Aufgaben. Die Situativität und Kontextualität der Sprachmaterialien soll die Sprachwirklichkeit in der Alltagsrealität des Zielsprachenlandes getreu darstellen. Sie wird von unterschiedlichen Parallelinformationen in Form von Bildern, Grafiken, Zeichnungen, Tabellen und Ausschnitten aus Zeitungen und Zeitschriften unterstützt. Die Visualisierung mit verschiedenen Mitteln hilft bei der Bedeutungskonstruktion und der Konzeptualisierung kommunikativer Aufgaben.

Bei der Behandlung der Umgangssprache werden die Lernenden in verschiedene Sprachregister eingeführt. Sie sollen die elementaren Redemittel beherrschen, die in diesen Sprachregistern geläufig sind. Damit soll ein breites Spek-

trum der Umgangssprache erfasst werden, wenn auch fragmentarisch und nur gelegentlich. Ein Beispiel:

> Teenager Sprache: einige Worterklärungen: diesmal hat's hingehau'n = diesmal ging es gut; das Geld war alle = er hatte kein Geld mehr; sein ‚Alter' = sein Vater... (Neuner et al. 1980 : 69)

3. INTEGRATION DER VIER FERTIGKEITEN

Für eine ausgewogene kommunikative Kompetenz haben die klassischen Methoden bewiesen, dass die Ausbildung bzw. die Betonung einer Fertigkeit wie Hörverstehen oder Leseverstehen nicht zweckdienlich ist. Die Bewältigung der alltäglichen Kommunikationssituationen erfordert den equilibrierten Umgang mit allen Fertigkeiten. Um eine Fahrkarte zu bestellen, muss man den Fahrplan lesen und verstehen, am Fahrkartenschalter das Reiseziel usw. angeben können und die Fragen des Bahnbeamten verstehen und adäquat beantworten. Für die behördliche Anmeldung muss man das entsprechende Formular ausfüllen können, um nur ein Beispiel zu geben. Daher dominiert in den kommunikativen Ansätzen schon in der Grundstufe die Integration der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), die sich in ihren Wechselwirkungen und gegenseitigen Beeinflussungen didaktisch effizienter ausbilden lassen. Dabei erhält die Grammatik eine begleitende und unterstützende Rolle. Für die rezeptiven Fertigkeiten entwickelt man eine „Verstehensgrammatik" und für die produktiven eine „Mitteilungsgrammatik". Es gilt die Verstehensprozesse für eine aktive Verwendung der Sprache zu fördern.

4. „ÜBUNGSTYPOLOGIE ZUM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT"

Neuner, Krüger und Grewer (1981: 44f.) geben in ihrem Buch mit dem obigen Titel eine Übersicht über die Übungstypologie, die zur kommunikativen Kompetenz führen soll. In vier Stufen sollen die Lernenden progressiv zur freien Äußerung angeleitet werden. Die Stufe A sieht „die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen" vor. Mit Mitteln der Vereinfachung (Unterstreichen der Schlüsselwörter im Text, stichwortartige Zusammenfassung am Rand des Textes, Wechsel der Textsorte), Verkürzung (Erstellung eines vereinfachten Paralleltextes), Aufgliederung (tabellarische Aufgliederung der Information, Einteilung des Textes in Sinnabschnitte, Ausfüllen des Flussdiagramms), Visualisierung (Einbettung des Textes in eine Situation, Verdeutlichung des Verständigungskonzepts) und Aktivierung des Vorwissens (Arbeit mit dem jeweiligen Sachfeld) können die Verstehensleistungen entwickelt werden. Überprüft werden sie anhand Zu-

ordnungsaufgaben wie Zusammenfügen von Sätzen oder Bildergeschichte — Text und Multiple-Choice-Aufgaben.

In der Stufe B wird die „Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit — Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form" behandelt. Es sind neben Memorisierungsübungen, wo das Sprachlabor auch zum Einsatz kommt, Übungen zur Textreproduktion wie z.B. Stichwörter als Zusammenfassung, Lückentext und Aufgaben zu Satzergänzung, Dialogergänzung und –variation. Die Stufe C „Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit — sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter" enthält u.a. Übungen zum offenen Dialog, zur Texterstellung nach Muster oder mit inhaltlicher Vorgabe, Fortsetzungserzählung, Bildergeschichte und diverse Aufgaben wie z.B. Ausfüllen und Auswerten von Grafiken, Notizen aufnehmen, sammeln, gliedern und selbst erstellen. All diese Aufgaben führen zu Stufe D „Entfaltung von freier Äußerung", die mit Redemitteltabellen für spontane Stellungnahme, begründete Stellungnahme und Diskursverläufe die freie Kommunikation herstellt.

5. LANDESKUNDLICHE INFORMATIONEN

Landeskunde als inhärenter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts steht im Dienst des übergeordneten Lernziels der kommunikativen Kompetenz. Mit der Wahl der Themen aus der Alltagskultur und mit ihrer didaktischen Aufbereitung gehen landeskundliche Informationen einher. Hierbei geht es hauptsächlich um Fragen der menschlichen Daseinsgrundfunktionen aus der Sozialgeographie, etwa wie die Menschen im Zielsprachenland wohnen, wie sie sich bilden, wie sie Geld verdienen, wie sie sich erholen, wie sie sich ernähren, wie sie ihre Feste feiern u. dgl. Die Einbettung der landeskundlichen Informationen in Alltagssituationen und Themen, die Familie, Schulangst, Gesundheit, Krankheit, Jugend, Arbeit und Beruf, Freizeit usw. betreffen, hat als Funktion die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden in der Zielkultur. Damit wird eine Art Eingliederung in den Alltag des Zielsprachenlandes im Lernprozess vorweggenommen. Gewöhnliche Alltagssituationen wie auf der Post, an der Tankstelle, im Reisebüro, im Kaufhaus oder in der Autowerkstatt geben dem Lernenden das Gefühl der Vertrautheit. Sie kommen ihm nicht mehr so fremd vor, wenn er ihnen einmal im deutschen Sprachraum begegnet (vgl. Trad 2004: 52f.).

11.5. ZUM BEGRIFF DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz ist in der BRD in der Sozialphilosophie nach Habermas ursprünglich für die umgangssprachliche Kommu-

nikation in der Muttersprache konzipiert, in der die Mitglieder der Sprachgemeinschaft ihre Lebensform organisieren. Damit wird die Wirklichkeit in der Sprachgemeinschaft konstruiert. Durch die Sozialisation nehmen die Gesellschaftsmitglieder an der Mitgestaltung der Wirklichkeitskonstruktion aktiv teil. Die Kommunikation in der Umgangssprache verläuft nach festgelegten Schemata der Weltauffassung und der Interaktion. Die Verbindung von Symbolen mit Handlungen und Expressionen bildet die Grammatik, die als gemeinsamer Boden für die Gemeinschaftsmitglieder ihre kommunikative Kompetenz in der sozialen Interaktion determiniert. Die Adäquatheit der Äußerungen im sozialen Handlungskontext wird daran gemessen, inwiefern die sozialisierten Gesellschaftsmitglieder die grammatischen Regeln in der umgangssprachlichen Praxis beherrscht haben.

> Eine Sprachspielgrammatik verknüpft Symbole, Handlungen und Expressionen; sie legt Schemata der Weltauffassung und der Interaktion fest. Die grammatischen Regeln bestimmen den Boden einer gebrochenen Intersubjektivität zwischen vergesellschafteten Individuen; und diesen Boden können wir nur im Maße der Internalisierung jener Regeln betreten — als sozialisierte Mitspieler und nicht als unparteiische Beobachter. Die Wirklichkeit konstituiert sich im Rahmen einer umgangssprachlich organisierten Lebensform kommunizierender Gruppen. (Habermas 1979: 237)

Diese Auffassung der kommunikativen Kompetenz setzt die Sozialisation der Individuen im Sprach- und Kulturraum voraus, in dem die Umgangssprache verwendet wird und die Wirklichkeit konstituiert. Die sprachliche Adäquatheit in der sozialen Interaktion wird im kulturellen Handlungskontext bestimmt, wo für Muttersprachler die linguistische und die soziale Kompetenz sich gegenseitig bedingen. Als aktive Mitspieler treten die Muttersprachler in ihrem soziokulturellen Handlungskontext auf, der den Rahmen für die Entfaltung ihrer kommunikativen Kompetenz darstellt.

In den frühen kommunikativen Ansätzen ist eine Übertragung dieser Auffassung der muttersprachlichen Kompetenz auf das Fremdsprachenlernen festzustellen. Der Lernende soll die Normen der fremden Umgangssprache in ihrem soziokulturellen Handlungskontext so beherrschen, dass er sich in alltäglichen Handlungssituationen im Zielsprachenland sprachlich und sozial wie ein Muttersprachler verhält und möglichst nicht als Fremder auffällt. Die Bemühungen um die Klassifikation der Sprechintentionen betonen den universalen Charakter der kommunikativen Sprechakte. Mit ihren schwierigkeitsgestuften sprachlichen Realisierungen und den Grundsätzen der Lernerorientierung sind sie im Prinzip von den Gegebenheiten der Zielkultur inspiriert und auf sie zugeschnitten. Derartige didaktische Konzeptionen basieren auf einem monokulturellen Handlungskontext, der für die interkulturelle Kommunikation nicht zutrifft.

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz ist in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis unterschiedlich interpretiert worden. Zwischen den theoretischen Annahmen und den Anforderungen der Sprachpraxis stand die Kommu-

nikativität unter verschiedenen Aspekten u.a. mit Akzentlegung auf den instrumentalen Gebrauch der Sprache mit wenig Grammatik oder auf die mündliche Kommunikation in der Umgangssprache in Dialogform. Die Reduzierung der Kommunikation auf die Bedürfnisse des Alltags führte zur Trivialisierung der Inhalte, wodurch andere wichtige Aspekte des Fremdsprachenunterrichts vernachlässigt wurden. Kurzum ist ein homogenes Methodenrepertoire für den Fremdsprachenunterricht nach diesem Begriff nicht zu bestimmen (vgl. Henrici 2001). Erst in der Weiterentwicklung des Begriffs hat man für die Ausbildung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln in der Fremdsprache semantische und pragmatische Kategorien im weiteren Sinne mehr berücksichtigt. Die Publikationen vom Europarat zum kommunikativen Unterricht gliedern die kommunikative Kompetenz in Subkompetenzen auf.

> Unterrichtspläne, die die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz fördern wollen, müssen eine Reihe von Elementen bzw. ‚Subkompetenzen' miteinbeziehen. Van Ek hat sie folgendermaßen zusammengefasst:
>
> (a) die Sprachkompetenz, d.h., Kenntnis des entsprechenden Wortschatzes und Beherrschung der grammatischen Regeln, die es dem Lernenden gestatten, die einzelnen Wörter zu sinnvollen Aussagen zusammenzufügen';
>
> (b) die sozio-linguistische Kompetenz, d.h., die Fähigkeit, sprachliche Ausdrucksformen situationsadäquat zu verwenden und zu verstehen (der Kontext — d.h., wer mit wem, worüber, wo, zu welchen Zweck kommuniziert — bestimmt die Wahl der sprachlichen Mittel)';
>
> (c) die Textkompetenz, d.h., die Fähigkeit zu erkennen, wie einzelne Äußerungen zusammenhängen und wie sie zu sinnvollen Kommunikationsmustern zusammengefügt werden können';
>
> (d) die strategische Kompetenz, d.h., die Fähigkeit, verbale und non-verbale Strategien einzusetzen, um etwaige Mängel in der Beherrschung des Codes wettzumachen';
>
> (e) die sozio-kulturelle Kompetenz, d.h., eine gewisse Vertrautheit mit dem soziokulturellen Kontext, in dem die Sprache verwendet wird';
>
> (f) die soziale Kompetenz, d.h. die Beherrschung und das erforderliche Selbstvertrauen, mit anderen zu interagieren, sowie das nötige ‚Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, mit verschiedenen sozialen Situationen umzugehen'. (Sheils 1994: 1f.)

Bei diesem revidierten Begriff der kommunikativen Kompetenz präzisieren die Subkompetenzen, worauf das Augenmerk in der Fremdsprachendidaktik gerichtet werden soll. Außer den traditionellen sprachlichen, pragmatischen und diskursiven Kompetenzen, die die Grundlage der Kommunikation bilden, werden andere ebenso wichtige Kompetenzen hervorgehoben, die es nicht zu vernachlässigen gilt. Bei der Ausbildung der strategischen Kompetenz kommt die nonverbale Sprache mit ihrer Kulturabhängigkeit zur Geltung, die in unmittelbaren Begegnungssituationen für die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern eine zentrale Rolle spielt und ihr Kommunikationsverhalten determiniert. Die soziokulturelle Kompetenz betrifft das Wissen und die Bewusstheit der Kommunikationspartner über den soziokulturellen Kontext, in

trad.indb 208 2009-09-04 13:37:50

den die Sprachverwendung eingebettet ist. Dieser meint zwar in erster Linie die Zielkultur, schließt aber die Bewusstheit über die Eigenkultur des Sprachbenutzers nicht aus, die in der fremdkulturellen Kommunikationssituation und bei der Identitätsdarstellung zum Ausdruck kommt. Schließlich betont die soziale Kompetenz die Notwendigkeit der Schlüsselqualifikationen wie Empathie und Ambiguitätstoleranz, die es erlauben, mit Missverständnissen und widersprüchlichen Situationen, wie sie in der interkulturellen Kommunikation vorkommen, umzugehen.

11.6. ZUM IMPLIZITEN VERSTÄNDNIS VON SPRACHGEFÜHL

Dass das Sprachgefühl den Antrieb für die kommunikative Kompetenz in der verwendeten Sprache darstellt, unterliegt keinem Zweifel. Von den Muttersprachlern wird es in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch für so selbstverständlich gehalten, dass man sich darüber keine Gedanken zu machen braucht, außer in sprachlichen Zweifels- und Streitfällen, über die man verhandeln muss. Aus dem Charakteristikum der Subjektivität des Sprachgefühls behält jeder Muttersprachler in solchen Fällen seine Meinung, die nicht immer einsehbar zu begründen ist. Mit der Übertragung der muttersprachlichen Kompetenz auf die Zielsetzung in fremdsprachlichen Lernprozessen geht man implizit falsch in der Annahme, dass man in den Lernenden das Sprachgefühl des Muttersprachlers *implementieren* kann. Man versucht die Erfahrungen in der Sprachverwendung des Muttersprachlers von vor der Geburt bis in das Erwachsenenalter in eine Momentaufnahme einzufangen und ein Abbild davon auf den Lernenden zu applizieren. Die Effekte sind relativ zu den Lehrmethoden und didaktischen Mitteln, so dass immer das in der Lernzielbestimmung definierte Ausmaß an Sprachkompetenz überprüfbar ist.

Soweit die umgangssprachliche kommunikative Kompetenz die Sozialisation und Interaktion in dem entsprechenden Kulturraum voraussetzt, ist sie als Ziel für den Fremdsprachenunterricht kaum erreichbar. Die Fremdsprachenlernenden sind im Sinne von Habermas keine sozialisierten Mitspieler, sondern unparteiische Beobachter. Als solche sollte sie der Fremdsprachenunterricht in der fremden Kultur gewissermaßen ‚sozialisieren'. Dabei bleibt der Widerspruch unaufgelöst: Als Bedingung für den Zugang zu Zielsprache und –kultur ist die kommunikative Kompetenz unerlässlich, worüber der Fremdsprachenlernende noch nicht verfügt. Ein Zugang scheint dann zumindest fraglich.

> So muss man sich konsequenterweise fragen, wie ein Lerner, der ja per Definition mit Zielsprache und –kultur unvertraut ist, überhaupt eine kommunikative Kompetenz in ihnen erwerben können soll, wenn gerade diese eine Bedingung für den Zugang zu Sprache und Kultur ist. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, wie dieses Dilemma angesichts offensichtlich unvereinbarer Annahmen und Bedingungen im Unterricht weitgehend übersehen wird. (Roche 2001: 118)

Die Systematisierung, Klassifizierung, Objektivierung und damit die Verabsolutierung der Sprechintentionen der Sprachbenutzer im Zielsprachenland für Erwerber der Fremdsprache aus allen Herrenländern widerspricht der Natur und der Funktionsweise des Sprachgefühls für einen kompetenten Sprachgebrauch. Zunächst ist es sehr fraglich, ob das Aufdrängen von fremden (im Sinne von nicht eigenen) Sprechintentionen in Versatzstücken mit Versprachlichungsmustern den aspirierten spontanen Gebrauch der Fremdsprache fördern kann, wenn sie mit den eigenen Sprechintentionen des Lernenden vorwiegend nicht übereinstimmen. Dies wird im Fremdsprachenunterricht übersehen, weil auf das zu entwickelnde Sprachgefühl für die Fremdsprache fokussiert wird, und man dabei das primäre Sprachgefühl der Lernenden ignoriert. Seine Aktivität bei der Sprachverarbeitung kommt nicht zum Stillstand, wenn man eine fremde Sprache lernt. Besonders in der Anfängerstufe ist sie bei der Eingabe der fremdsprachlichen Daten (Input) und deren Verarbeitung dominierend.

Die fremden Sprechintentionen, die nicht mit den eigenen korrespondieren, können eine der fundamentalen Funktionen des Sprachgefühls stören und damit nicht zum gewünschten produktiven und adäquaten Sprachgebrauch in der Fremdsprache, kurzum zu Sprechhemmungen führen. Das kommt in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis — der kommunikative Unterricht nicht ausgenommen — nicht selten vor, wenn bei vorgegebenen Sprechanlässen die Lernenden trotz der bereitgestellten und oft internalisierten Redemittel schwer zu Äußerungen zu bewegen sind. Im entgegengesetzten Fall, d.h., wenn die Lernenden selbst zum Sprechanlass finden bzw. ein Äußerungsbedürfnis empfinden, dann bemühen sie sich bewusst um die geeigneten Redemittel für einen adäquaten Sprachgebrauch, um so verstanden zu werden, wie sie ihre Äußerung gemeint haben. Und in der Regel gelingt es ihnen. Es gilt dann für die Fremdsprachendidaktik zu Einsichten zu kommen, wie das primäre Sprachgefühlsvermögen der Lernenden für die fremdsprachlichen Lernprozesse nutzbar zu machen ist.

trad.indb 210 2009-09-04 13:37:50

12. DER INTERKULTURELLE ANSATZ UND DIE ANNÄHERUNG AN DAS SPRACHGEFÜHL

12.1. ZUM BEGRIFF DER INTERKULTURALITÄT

Seit Anfang der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts wird mit dem Begriff der Interkulturalität in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxisfeldern operiert. Dazu haben soziokulturelle und gesellschaftlich-politische Veränderungen geführt, die mit der Pluralitätserfahrung der Menschen zusammenhängen. Begünstigt ist diese Pluralitätserfahrung einerseits durch die wachsende Mobilität und die grenzüberschreiende Migration der Menschen und andererseits durch die rasche technische Entwicklung der Kommunikations- und Massenmedien, die dem Kontakt zwischen den Kulturen Tür und Tor öffnen. Man beobachtet an den Migrationsbewegungen, dass verschiedene Sprachen und Kulturen auf einem engen Raum nebeneinander existieren und praktiziert werden. Dies kennzeichnet die Entwicklung einer Kulturgemeinschaft zu einer multikulturellen Gesellschaft. Das gilt heute für alle Länder der Europäischen Union.

Das Zusammenleben und die Interaktion der verschiedenen Kulturträger impliziert ein dynamisches Kulturverständnis. Der statische Begriff der Kultur, der einem Menschen die Zugehörigkeit zu einer Nationalkultur für immer fest zuschreibt, kann nicht den Lebensumständen in einer multikulturellen Gesellschaft gerecht werden. Der einzelne Kulturträger kann in seinem Leben und Verhalten Traditionen und Weltauffassungen aus verschiedenen Kulturen repräsentieren. Die Begegnung der Menschen unterschiedlicher Herkunft erfordert Verständigungsprozesse, die der Tatsache Rechnung tragen, dass das kommunikative Verhalten kulturgeprägt ist. Der Erfolg in Erziehung, Bildung, Beruf, Geschäft und Privatleben hängt von den Verständigungsprozessen in der Interaktion zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen ab. Der weit gefasste Begriff der interkulturellen Kommunikation beinhaltet nicht nur die psychologische Perspektive, sondern auch die sprach- und literaturwissenschaftliche. Als übergeordnetes Bildungsziel findet die interkulturelle Kommunikation in Form von interkulturellem Lernen Zugang zu den Schulfächern, wobei der Fremdsprachenunterricht als der geeignete Ort für die Realisierung dieses Ziels angesehen ist.

12.2. INTERKULTURELLES LERNEN

Aus den durch die Multikulturalität veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten in der deutschen Gesellschaft entwickelten sich die Ausländerpädagogik und die interkulturelle Erziehung, die Ziele der Integration der Migranten- und Flüchtlingskinder vor allem in Schule und Beruf verfolgen. Dabei geht es nicht um die Assimilation der Kinder an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft, sondern vielmehr um das wechselseitige Lernen von allen Kulturträgern, die z.B. in einer Schulklasse vertreten sind, um die Schüler zum aktiven Leben in der multikulturellen Gesellschaft zu befähigen. Dies setzt aber eine egalitäre Haltung den Kulturen gegenüber voraus, die die Differenzen zwischen den Kulturen als Bereicherung für die Persönlichkeits- und Identitätsbildung und nicht als Störfaktor beim Lernprozess betrachtet. Der pädagogische Auftrag für den Sprachunterricht hat Konzepte auszuarbeiten, die die sprachliche und kulturelle Begegnung in der multikulturellen Gesellschaft anbahnen. In diesem Sinne ist interkulturelles Lernen als bildungspolitische Antwort auf die gesellschaftliche Situation in Deutschland zu verstehen (vgl. Krumm 2007: 139).

Das kommunikative Handeln und Verhalten, das der Fremdsprachenunterricht vermittelt, geht über den instrumentalen Gebrauch der Fremdsprache in der alltäglichen rudimentären Verständigung hinaus. Er betrachtet ernsthaft die (deutsche) Sprache als Ausdruck der Denk-, Handlungs- und Redeweisen in den fremdkulturellen Verhältnissen. Die Kulturabhängigkeit von Sprache wird zum Gegenstand der Reflexion. Dies soll die fremdkulturellen Verstehensprozesse initiieren, die eine gegenseitige Verständigung der Angehöringen unterschiedlicher Kulturen anstreben.

> 'Interkulturelles Lernen' schließlich bezeichnet das derzeit jüngste Programm für Fremdsprachenunterricht. Danach werden Sprechakte nicht nur als kommunikative Handlungen ausgeführt, sondern sind zugleich Anlass einer Reflexion, in der die kulturelle Relativität aller Sprachen und allen Sprechens bewusst gemacht und auf einer höheren Vermittlungsposition ausgeglichen wird. Es handelt sich hier um eine Verpflanzung des inhaltlich bestimmten Ziels der gegenseitigen Verständigung unterschiedlicher Sprecher (bzw. ganzer Sprachvölker) in den formalen Sprachgebrauch selbst. (Hüllen 2005: 144)

Der Fremdsprachenunterricht setzt sich zum Ziel die Sensibilisierung der Lernenden für die Verschiedenheit der fremden Sprache und Kultur in allen Erscheinungsformen und ihre Beziehung zur Muttersprache und eigenen Kultur, deren Normen bei dieser Gelegenheit in Frage gestellt werden.

> Das übergeordnete Lernziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit, soweit sie in Sprache, in Texten, in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren. (Krumm 2007: 141)

Für den Fremdsprachenunterricht hat die Dimension des interkulturellen Lernens viele Aspekte, die Teillernziele differenzieren und neu bestimmen. Die mit einer Sprache einhergehenden Ausdrucksweisen einer Kultur und die kulturgeprägten Verhaltensweisen der Sprachbenutzer begründen das dichotome Verhältnis von „eigen" und „fremd", das wissenschaftlich interdisziplinär erforscht wird und Implikationen für den Fremdsprachenunterricht liefert. Dabei geht es vor allem um die Zugangsweisen zum Verstehen der fremden Kultur von der Innen- und Außenperspektive über die Spracharbeit. Dies bedeutet einerseits, dass die Fremdsprache in ihrem kulturellen Kontext bei den verschiedenen Manifestationen zu erwerben ist, und andererseits, dass dieser fremdkulturelle Kontext mittelbar über den eigenkulturellen wahrzunehmen ist.

Der im Kopf des Lernenden stattfindende implizite Vergleich zwischen den fremdsprachlichen Eigenheiten und fremdkulturellen Inhalten mit denen der Muttersprache und der eigenen Kultur soll im Fremdsprachenunterricht thematisiert und zum Lerngegenstand gemacht werden. Durch den bewussten Vergleich und das reflexive Verhalten kommt der Lernende zu einem veränderten (besseren) Verständnis der eigenen Kultur, Traditionen und Weltansichten, das die Bildung der kulturellen Identität positiv beeinflusst. Aus der Spracharbeit wird landeskundliches Wissen erworben, das die interkulturelle Verständigung thematisiert. Es zielt darauf ab, Ursachen für Missverständnisse in den interkulturellen Begegnungssituationen vorwegzunehmen und Strategien für deren Vermeidung zu entwickeln. Das kulturspezifische Wahrnehmen, Denken, Handeln und Fühlen betont die Unterschiede der eigenen Welt in der Wahrnehmung der fremden Kultur und ist der Nährboden für die Vorurteils- und Stereotypenbildung.

Der Fremdsprachenunterricht nutzt die Erkenntnisse von der Vorurteils- und Stereotypenforschung aus sozialpsychologischer Sicht aus (vgl. stellvertretend Keller 1964, 1968, 1969, 1983, 1997), um bei den Lernenden eine kritische Toleranz zu entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit den Vorurteilen und Stereotypen im Fremdsprachenunterricht soll der Horizont des Lernenden für die fremden Sicht- und Denkweisen erweitert werden. Die Fremdheitserfahrung im didaktischen Prozess darf keine Bedrohung für die kulturelle Identität des Lernenden darstellen. Der Fremdsprachenunterricht versteht sich als Diskurs zwischen den Wirklichkeitsbereichen der eigenen und der fremden Kultur. Die Gleichwertigkeit beider Kulturen hat Implikationen für die didaktische Organisation der Lernprozesse, die nicht nur reine fremdsprachliche Kompetenz zum Ziel haben, sondern auch eine Handlungsfähigkeit in Interaktionssituationen, die mit Hilfe der Fremdsprache zu meistern gilt. Solche Handlungsfähigkeit bedarf der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung, die in den pädagogischen Aufgabenbereich des Schulunterrichts fallen.

Die Vorstellung des interkulturellen Lernens orientiert sich insgesamt am mehrsprachigen Menschen, der mit der sprachlichen Heterogenität selbstver-

ständlich umgehen kann. Dies bedeutet, dass er die sprachlichen Differenzen in ihrer Funktionalität aufzufassen vermag. Er hat die Fähigkeit entwickelt in sprachlich und kulturell unterschiedlichen Kontexten angemessen kommunikativ zu handeln und ist sich stets dessen bewusst, dass in verschiedenen Situationen Konsens und Bedeutungen immer wieder ausgehandelt werden müssen. Dafür verfügt er über ein Repertoire von Strategien, die ihm die Herstellung und Aufrechterhaltung der Verständigung in jeder Sprache erlauben. Mit dieser Vorstellung wird das interkulturelle Lernen nicht mehr auf Fremdsprachen beschränkt, sondern zum Maß für alles sprachliche Lernen.

> Interkulturelles Lernen wird damit zur Dimension des sprachlichen Lernens überhaupt, nicht nur des fremdsprachlichen Lernens. Ihm kommt die Aufgabe zu, dazu anzuleiten, dass Differenzerfahrungen zur Sprache gebracht und ihre Funktionsweisen durchblickt werden, dass ferner (nicht nur sprachliche) Mittel angeeignet werden, mit denen solche Erfahrungen überbrückt werden können — und sei es dadurch, dass man imstande ist, Unterschiedlichkeit bestehen zu lassen. (Gogolin 2007: 101)

In der fremdsprachlichen didaktischen Arbeit im Rahmen interkulturellen Lernens wird den Verstehensleistungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Für die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen sind Aufgabentypologien ausgearbeitet, die die Bildung und den Einsatz von Verstehensstrategien an authentischen Texten fördern. „Das Reden-Über wird gleichberechtigt behandelt mit dem Reden-Mit“ (Rösler 1994, 107). Die Schreibfertigkeit wird in ihrer Mittler- und Zielfunktion differenziert. Das personale, freie und kreative Schreiben erhält einen gebührenden Stellenwert bei der Ausbildung der schriftsprachlichen Kommunikationskompetenz. Dies findet Niederschlag in den Lehrwerken, die die Lerntraditionen, Lernervoraussetzungen und -bedürfnisse der Adressatengruppe zu berücksichtigen versuchen. Mit der so genannten Regionalisierung der Lehrwerke will man durch den Bezug auf die Region und die Muttersprache der Lernenden die Fremdperspektive mit einbeziehen und eine ethnozentrische Sicht vermeiden. In der kritischen Auseinandersetzung mit der Fremdkultur soll sich der Lernende ein ‚nüchternes’ Bild von derselben machen.

12.3. STELLENWERT DER BELLETRISTIK

Hatten in den kommunikativen Ansätzen Sach- und Gebrauchstexte zum Ziel der pragmatischen Handlungsfähigkeit in der Alltagskultur des Zielsprachenlandes ‚Hochkonjunktur‘, so wird in den interkulturellen Ansätzen literarischen Texten der Vorrang gegeben. In der prozessorientierten Fremdheitserfahrung im Fremdsprachenunterricht geht es nicht um die Dichotomie ‚eigen‘/‘fremd‘, es geht vielmehr darum, ausgehend von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten bei der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur, Differenzen zu erfahren und sich reflexiv und explizit damit auseinanderzusetzen. In der sprachre-

flexiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ausdrucksformen der fremden Kultur gestaltet sich der Lernprozess, in dem die Differenzen immer als relativ und graduell aufzufassen sind. Die Kultur manifestiert sich in den verdinglichten Produkten und Ausdrucksformen. Hierbei nimmt der literarische Text eine gebührende Stellung. Er berührt den Bereich des Mentalen und stellt eine Art Näherung an die Traditionen und Weltansichten der Fremdkultur dar.

> Gegenüber fassbaren und objektivierbaren Realitäten gibt es einen Bereich des Mentalen, der nicht immer unmittelbar ablesbar ist: Ideen, Weltbilder, Wert- und Glaubenssysteme, die wiederum das Verhalten und die Einstellungen von Menschen dieser Kultur bestimmen. Das Mentale kann direkt artikuliert sein in Texten. (Ehlers 1999: 419)

Der Bereich des Mentalen umfasst die Multiperspektivität der geistigen Botschaften, die in Werken von Schriftstellern und Literaten enthalten sind. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und damit, wie Denker und Schriftsteller in ihrem Kulturraum Ideen, Träume, Ereignisse, Probleme, Fantasien, Wertvorstellungen usw. literarisch in Texte verarbeiten, lässt offene Interpretationsmöglichkeiten zu, die im Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden sollen. Der Lernende hat Zugang zu Wahrnehmen, Denken, Handeln und Fühlen der Kulturträger im fremdkulturellen Raum, welche durch die Schriftsteller und Textverfasser vertreten sind. Sie repräsentieren die Innenperspektive der Zielkultur, die über die Außenperspektive der Lernenden erschlossen wird. Einerseits wird sie in dem Maße erschlossen, wie die Fiktionalität in ihrem kulturellen, zeitlichen und räumlichen Kontext wahrgenommen wird, und andererseits, wie die graduellen Differenzen zum eigenen mentalen Bereich erfahren werden.

Dass literarische Texte als kulturell geprägte Texte verstanden werden, ist den Ende der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelten neuen Methoden der Literaturwissenschaft zu verdanken, die auf Erkenntnissen der Literatursoziologie, Textwissenschaft und Rezeptionsästhetik basieren. Nach der Textwissenschaft wird jede mündliche oder schriftliche Äußerung mit einer bestimmten kommunikativen Absicht als Text definiert, wobei zwischen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten unterschieden wird (vgl. Schinschke 1995: 23f.). Mit dem Einsatz der fiktionalen Texte im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich die Literaturdidaktik. Für die Literaturvermittlung in den interkulturellen Ansätzen hat die Hermeneutik im Sinne von Gadamer eine zentrale Bedeutung, um das Verstehen möglichst herrschaftsfrei zu halten (vgl. Krumm 2007: 140).

In seiner Kritik an den pragmatisch-kommunikativen Unterricht, in Anlehnung an Gadamer (1975) und zur Begründung der Arbeit an literarischen Texten als Sprachlehre beschreibt Hunfeld (1990) seine Auffassung vom Fremdsprachenunterricht, der die hermeneutische Skepsis in der Spracharbeit als Anlass für Lernprozesse wahrnimmt. Sie gilt zugleich als Warnsignal für die Verabsolutierung der Verstehensmöglichkeiten.

> Der andere Unterricht, wenn man denn, um die Unterschiede auf den Punkt zu bringen, überhaupt so pauschal formulieren kann, trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, dass die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Weltsicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe. (Hunfeld 1990: 15)

Die Kommunikation im fremdsprachlichen Unterricht, die auf gelungene Verständigungsprozesse mittels Sprache vorbereiten soll, drehe sich im Prinzip um Verstehenslehre überhaupt, die am fremden Sprachmaterial geübt wird und die versteckte Fremdheit im scheinbar Vertrauten aufdeckt.

> Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation, hat Nissen gesagt. Er ist für mich immer dann Verstehenslehre, wenn er darauf vorbereitet, Verständigung durch Sprache als eine mühsame, oft scheiternde Anstrengung zu begreifen. Diese Anstrengung bestimmt sowohl das muttersprachliche wie auch das fremdsprachliche Gespräch. Für beide richtet der Fremdsprachenunterricht seine Lehre ein. Als Verstehenslehre bietet er das offensichtlich Fremde an, weist damit auch auf die im scheinbar Vertrauten vielfach versteckte Fremdheit. (ebd.: 17)

Die Arbeit an literarischen Texten zielt auf die Entschlüsselung und Interpretation der geistigen Botschaften der Schriftsteller im fremdsprachigen und -kulturellen Raum. Ihre Werke sind in der Regel, wenn auch weltweit verbreitet, an die Leserschaft aus ihrem Kulturraum adressiert. In der Interaktion mit den Rezipienten in dieser schriftstellerischen Kommunikationsform setzen sie ein gewisses soziokulturelles Hintergrundwissen voraus, das den außersprachlichen Kontext für Texterschließen und Deutungsmöglichkeiten darstellt. Ohne dieses Wissen ist die Rezeption und das Verstehen eines literarischen Textes auch auf der sprachlich-oberflächlichen Ebene nicht selten unmöglich. Am Beispiel der Varianten des „Erlkönig"-Themas zeigt Liebsch (2004: 125-150), wie unumgänglich das soziokulturelle Wissen (SKW) ist, das bei einem deutschen erwachsenen Durchschnittsbürger vorausgesetzt wird, um etwa Texte der Parodie oder Travestie überhaupt erschließen zu können. Der Fremdsprachenlernende verfügt über dieses soziokulturelle Wissen nicht und er muss es erst mühsam erwerben. Der Einsatz solcher Texte im Fremdsprachenunterricht verbindet die Literatur- und Spracharbeit mit der Vermittlung des soziokulturellen und landeskundlichen Wissens.

Die Beschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht erstreckt sich über die Migrantenliteratur und die interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur als eine spezifische Ausdrucksform der interkulturellen Kommunikation, in der

Probleme des Zusammenlebens in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft aus der Perspektive der Betroffenen thematisiert werden.

> Unter Migrantenliteratur verstehen wir die Literatur von in Deutschland lebenden Menschen nichtdeutscher Herkunft, die auf Deutsch geschrieben oder veröffentlicht wird. Weitere Einschränkungen des Alters oder Geburtsorts, Migrationshintergrund, Gruppenzugehörigkeit oder Thematik werden jedoch nicht gemacht. [...] Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet — unabhängig von der ethnischen Zugehörigkeit der Autoren — solche Bücher oder Geschichten, die sich mit Fragen der Migration und/oder dem Leben in einem Einwanderungsland beschäftigen, so dass hier solche Bücher keine Berücksichtigung finden, die sich mit dem Leben in anderen Ländern im weiteren Sinne wie z.B. sog. Dritte-Welt-Bücher, befassen und auf deren Besonderheiten aufmerksam machen wollen. (Luchtenberg 1999: 169)

Die in der Migrantenliteratur behandelten Probleme sind vielfältig und widerspiegeln die alltäglichen Lebenserfahrungen der Mitbürger nichtdeutscher Herkunft in der Interaktion mit den Deutschen. Hierbei spielt nicht nur die Zweisprachigkeit und die damit verbundenen Integrationsschwierigkeiten eine wichtige Rolle bei den interpersonalen Beziehungen und kommunikativen Handlungen, sondern auch das Aufeinandertreffen von kulturell unterschiedlich geprägten Verhaltensformen und mentalitätsbedingtem Denken. Die Auseinandersetzung mit diesen Problemen in der literarisch aufgearbeiteten Form zeigt einerseits die Bewusstheit der Betroffenen darüber und andererseits ihre Anstrengung bei der Suche nach Lösungen aus ihrer Perspektive. In der Problematisierung der Machtverhältnisse im Einwanderungsland zeigt die Migrantenliteratur die Anpassungsschwierigkeiten der nichtdeutschen Mitbürger und deckt die Störungsfaktoren in der interkulturellen Kommunikation auf.

Die Übernahme dieser Thematik und Problematik in den Fremdsprachenunterricht bringt einen vielfachen Lerngewinn. Zunächst ist die Darstellung der Problematik der Schwierigkeiten beim Erwerb einer Zweitsprache von der Sicht der Betroffenen für die Fremdsprachenlernenden sehr motivierend. Darüber hinaus wird die Reflexion der Lernenden über die sprachlichen und außersprachlichen Faktoren zum Erfolg der interkulturellen Kommunikation an der Fremdheitserfahrung der Nichtdeutschen in Deutschland angeregt. Im sprachlich kommunikativen Probehandeln können sie die Möglichkeiten und Grenzen erfahren, wie Missverständnisse und Konflikte in der interkulturellen Kommunikation und Interaktion sprachlich gemeistert werden. Dabei entwickeln sie die notwendigen Strategien und Kompetenzen, um Verständigungsbasis für die Handlungsfähigkeit in fremdkulturellen Kommunikationssituationen zu schaffen .

12.4. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Nach den Gegebenheiten der Koexistenz und Interaktion der Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit im Raum der multikulturellen Gesell-

schaft musste der Begriff der kommunikativen Kompetenz um die Dimension der Interkulturalität präzisiert und erweitert werden.

> Der Begriff der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz' erweitert den seit langem etablierten Begriff der kommunikativen Kompetenz — also über semantisch-strukturelle Kenntnisse hinausgehende Fähigkeiten sozialer und situativer Angemessenheit, die zum kommunizieren nötig sind — auf Kommunikationssituationen, in denen die Gesprächspartner aufgrund ihrer Sozialisation in einem anderen Land oder einer ethnischen *Community* einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben, der in den meisten Fällen auch mit unterschiedlichen Erstsprachen verbunden ist. (Luchtenberg 1999: 202, Hervorhebung im Original).

Die Erforschung der Kommunikationssituationen von der Perspektive der multikulturellen Gesellschaft erfordert ein profundes Verständnis des Kulturbegriffs, das eine angenommene Homogenität der Kulturen aufhebt und ihre Dynamik in der Evolution und der gegenseitigen Beeinflussung unterstreicht. Nach einer differenzierten Betrachtung der Kulturen, in der Angehörige nach verschiedenen Parametern, die alters-, geschlechts-, generationen-, klassen- und regionsspezifisch sind, in kleinen Gruppen wahrgenommen werden, manifestiert sich die interkulturelle Kommunikation. Diese Gruppen bilden Kommunikationsgemeinschaften, die über eigene Sprache, Werte, Normen und Standards verfügen.

> Unter Kommunikationsgemeinschaften verstehe ich Gruppen von Individuen, die jeweils über durch regelmäßigen kommunikativen Kontakt etablierte Mengen an gemeinsamem Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns — m.a.W.: ‚Kulturen' — verfügen. Diese Redeweise betont die zentrale Rolle, die Kommunikation für die Konstitution sozialer Gruppen spielt. (Knapp-Potthoff 1997a: 194)

Das Kommunikationsverhalten der Kommunikationsgemeinschaft wird durch das gemeinsame Wissen und die gemeinsamen Standards bestimmt. Darüber zu verfügen ist für ein Nichtmitglied dieser Kommunikationsgemeinschaften wie den Fremdsprachenlernenden unerlässlich, um an der Kommunikation teilnehmen zu können. Besonders für Akkulturationsansätze ist dieses Wissen strebenswert.

Die Kultur als Orientierungssystem im Sinne von Thomas (1993: 381) schafft den Handlungsrahmen, in dem sich das symbolische Handeln nach den Kulturstandards vollzieht. Die Teilhabe an diesem System determiniert die Kommunikationsformen der Kulturangehörigen. Durch ihre Handlungen, Verhandlungen und Interaktionen wird dieses System aufrechterhalten. Daher erleichtert scheinbar die gemeinsame Kulturteilhabe die Verständigung der Interaktionspartner in der intrakulturellen Kommunikation. Scheinbar deswegen, weil es auch dabei zu Missverständnissen und Störungen im Verlauf der Kommunikationssituation kommen kann. Das einzelne Gesellschaftsmitglied lernt durch die Sozialisation sich mit verschiedenen Sozialgruppen und Kommunikationsgemeinschaften zu

verständigen und Kommunikationsaufgaben zu lösen. Es verfügt also über jene Fähigkeit, sich in verschiedene Kommunikationsgemeinschaften zu integrieren und gleichzeitig zu mehreren zu gehören. Dabei können durch die Kombination der Kommunikationsgemeinschaften neue entstehen, in denen über die geltenden Standards hinweg Verständigungsmöglichkeiten für eine intakte Kommunikation geschaffen werden. Dies zeichnet interkulturelle Kommunikationssituationen aus.

Nach dem Verständnis vom dynamischen Kulturbegriff und mit Berücksichtigung des prozesshaften Charakters im Erwerb von fremdkulturellem Wissen entwickelt Knapp-Potthoff (1997a) ein Modell der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, das die Mehrfachzugehörigkeit von Individuen zu unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften beinhaltet, welche die Grundlage für interkulturelle Verständigung darstellt.

> Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kommunikationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen. (Knapp-Potthoff 1997a: 196)

Mit dieser Definition wird die Verständigungsweise in der Kommunikation der Mitglieder der Kommunikationsgemeinschaften unter sich und mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften gleichermaßen ohne Unterschied konzipiert. Sowohl die einen als auch die anderen müssen auf Kompensationsstrategien in der Interaktion zurückgreifen, wenn ihr gemeinsames Wissen und ihre gemeinsamen Standards mangelhaft sind. Diese charakterisieren neben den Normen und Konventionen des Kommunizierens die Kommunikationsgemeinschaft und nicht die Individuen, die daran partizipieren. Eine erfolgreiche Verständigung sowohl in der intra- als auch in der interkulturellen Kommunikation hängt letztendlich davon ab, wie das Individuum seine kommunikativen Interessen wahrnimmt und danach handelt. Dies schließt seine Bereitschaft mit ein, sich mit den Werten, Normen und Standards der anderen Kommunikationsgemeinschaft auseinanderzusetzen und sie nicht kritiklos zu akzeptieren oder zu ignorieren, wenn es ihm an dem Erfolg der Kommunikation liegt.

Auftauchende Probleme in der interkulturellen Kommunikation sind nicht nur auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften zurückzuführen, sondern auch individuell sehr verschieden. Die Interkulturalität in der Kommunikation ist als graduell aufzufassen. Der Interkulturalitätsgrad wird durch die Unterschiedlichkeit und die Stabilität der Kommunikationsgemeinschaften determiniert. Hierbei spielen nicht nur die Kommunikationsgemeinschaften, welche die Kommunikationspartner in der gegebenen Interaktion bei einem bestimmten Zugehörigkeitsgrad aktivieren, eine eminente Rolle, sondern auch die verwendete Sprache. Durch die Bildung und die Zugehörigkeit

zu neuen Kommunikationsgemeinschaften wird die interkulturelle Kommunikation schrittweise in eine intrakulturelle überführt (vgl. Knapp-Potthoff 1997a: 195).

Als Komponenten der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit nennt Knapp-Potthoff affektive Faktoren, kulturspezifisches Wissen, interkulturelle Kommunikationsbewusstheit und Strategien. Die affektiven Faktoren umfassen Empathiefähigkeit und Toleranz für Kontaktaufnahme und –aufrechterhaltung mit Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften bei der Bereitschaft der probeweisen Übernahme ihrer Standards und des Aushandelns der Grundlagen für die Bildung neuer Kommunikationsgemeinschaften. Das kulturspezifische Wissen in Form flexibler kognitiver Schemata beinhaltet die Unterschiede zwischen den eigenen und den fremden Kommunikationsgemeinschaften, die einerseits die kommunikativen Akte adäquat deuten und andererseits den eventuellen Missverständnissen vorbeugen und sie reparieren helfen.

Defizite in diesem kulturspezifischen Wissensbestand sollen durch allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation („interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“) ausgeglichen werden. Dazu gehört u.a. die Kenntnis über unterschiedliche kommunikative Stile und die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation. Die Strategien beziehen sich zum einen unmittelbar auf die Interaktion, wie z.B. die Suche nach einer gemeinsamen Sprache, die Vermeidung von Tabuverletzungen oder den Einsatz metakognitiver Verfahren zu Prophylaxe und Reparatur von Missverständnissen, und zum anderen auf die Erweiterung und Differenzierung des Wissens über fremde Kommunikationsgemeinschaften durch gezielte Beobachtung und Befragung (vgl. Knapp-Potthoff 1997a: 199-203).

Die interkulturelle Kompetenz lässt sich nach Schinschke in drei Fähigkeiten gliedern, die interdependent funktionieren und nur zu Darstellungszwecken voneinander getrennt werden. Sie bezeichnen die echte Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, die die Toleranz und Akzeptanz den fremden Lebensformen gegenüber fördern und wesentliche Voraussetzungen für Frieden und Völkerverständigung schaffen.

> Die ‚interkulturelle Kompetenz’ umfaßt generell folgende Fähigkeiten:
> Erstens beinhaltet sie die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren. [...]
> Zweitens wird damit die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur beschrieben. [...]
> Drittens bezieht sich interkulturelle Kompetenz auf ein bestimmtes kommunikationsverhalten, das gemeinhin mit dem Schlagwort der Kompetenz zur ‚negotiation of meaning across cultures’ bezeichnet wird. (Schinschke 1995: 37)

Die erste Fähigkeit beinhaltet den Perspektivenwechsel, d.h. die Betrachtung der Fremdkultur von der Perspektive ihrer Angehörigen. Mit der zweiten Fähigkeit ist die Vermittlung zwischen der eigenen und der fremden Kultur impliziert. Diese setzt die Wahrnehmung der Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen beiden Kulturen sowie das Akzeptieren der Eigenständigkeit und Andersartigkeit

voraus. Die Vermittlungsfähigkeit drückt sich in einem bestimmten Kommunikationsverhalten aus, das die Fähigkeit im Umgang mit interkulturellen Begegnungssituationen beinhaltet. Sie besteht hauptsächlich darin, die historisch- und kulturgebundenen Erwartungen und Verhaltensweisen in den Wirklichkeitserfahrungen der Fremdkultur richtig zu deuten und entsprechend kommunikativ darauf zu reagieren, indem unterschiedliche Wertvorstellung und differierende Konzepte thematisiert werden und durch Aushandeln ein Konsens darüber gesucht wird.

In Anlehnung u.a. an Bredella/Christ (1985) sieht Wendt (2000: 28) den Perspektivenwechsel oder die Perspektivenübernahme aus konstruktivistischer Sicht als höchst problematisch. Der Lernende erwirbt fremdsprachliches und -kulturelles Wissen auf Grund der Wissensbestände aus den Erfahrungen mit der Muttersprache und der eigenen Welt, die eigene Wirklichkeitskonstruktionen seines kognitiven Systems darstellen. Sie werden an der Realität viabilisiert, die subjektiv wahrgenommen wird. Dies gilt gleichermaßen für die Perspektive des fremdkulturellen Angehörigen, die eigene Wirklichkeitskonstruktionen zu Grunde legt. Die Perspektivenübernahme würde für den Lernenden die Konstruktion einer fremden Konstruktion bedeuten, was nach Wendt die Viabilisierungsprozesse dermaßen verkompliziert, dass sie kaum noch zu leisten sind.

Mit der Auffassung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wird der Blick auf den effizienten Sprachgebrauch gerichtet, der den Erfolg in der Kommunikationssituation gewährleisten soll. Eine ‚blinde' Orientierung an der muttersprachlichen Kompetenz ist ebenso überholt wie nutzlos, denn sie lässt situative und kulturabhängige Faktoren außer Acht, die die Kommunikationssituation beeinflussen und mitbestimmen. Erforderlich ist eine sprachliche Handlungsfähigkeit, die die Flexibilität im rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch hinsichtlich der Sprachvarietäten berücksichtigt. Das Erreichen der kommunikativen Zwecke ist von der Fähigkeit des Aus- und Verhandelns der gemeinsamen referentiellen Wissensbasis der Kommunikationspartner bedingt. Die Sprache funktioniert dabei als Verständigungsmittel, das keiner Hyperkorrektheit weder auf der grammatischen Ebene noch auf der Ebene der Aussprache bedarf. Dies bedeutet aber nicht, dass Radebrechen ‚angesagt' ist und in den fremdsprachlichen Vermittlungsprozessen gefördert werden soll. Es heißt lediglich, dass der Situationsangemessenheit mehr Berücksichtigung im sprachlichen Handeln gewidmet werden soll.

12.5. DAS SPRACHGEFÜHL UND DIE INTERKULTURALITÄT

„Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen" (2001: 32) stellt bei der theoetischen Fundierung für die Beschreibung und Kategorisierung der Referenzniveaus beim Sprachenlernen fest, dass dafür die verfügbaren Theorien der Sprachkompetenz nicht ausreichen. Deshalb ist es allen Benutzern überlas-

sen, darüber nachzudenken, was sie unter Kompetenz in ihrem Kontext verstehen. Nach dem handlungsorientierten Ansatz gelten für Sprachverwendende und Sprachlernende die gleichen Kategorien. Der Erwerb einer oder mehrerer Fremdsprachen findet in der Interaktion mit der muttersprachlichen Kompetenz statt. Dies bedeutet, dass die linguistischen und kulturellen Systeme der Mutter- und Fremdsprache sich gegenseitig beeinflussen und in der Folge modifizieren, was die Interkulturalität beim Sprachbenutzter entwickelt und seine Persönlichkeit bereichert.

> Ein wichtiger Hinweis ist hier jedoch angebracht: Weder endet die muttersprachliche und kulturelle Kompetenz mit dem Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache und Kultur, noch besteht die neue Kompetenz unabhängig von der alten. Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens , sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen. Außerdem tragen sie auch zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit bei. Sie förden ferner die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen und die Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen. Zudem ermöglichen sie es den Lernenden, zwischen den Sprechern zweier Sprachen, die nicht direkt miteinander kommunizieren können, übersetzend und dolmetschend zu vermitteln. (ebd.: 51, Hervorhebung im Original)

Auf Grund der muttersprachlichen Kompetenz wird der Sprachbenutzer beim Fremdsprachenerwerb mehrsprachig und entwickelt ein interkulturelles Bewusstsein. Für die Beherrschung einer Fremdsprache wird er seine bereits erworbenen Wissensbestände und Fertigkeiten einbringen, um Zugang zur neuen Fremdsprache und -kultur zu finden. Das primäre Sprachgefühl hilft dem Sprachbenutzer (= dem Fremsprachenlernenden) auf dem Weg, mehrsprachig zu werden.

Entsprechend der klassischen Aufteilung in Grund-, Mittel- und Oberstufe haben wir die Beschreibung der Sprachkompetenz in „A elementarer Sprachverwendung“, „B selbstständiger Sprachverwendung“ und „C kompetenter Sprachverwenung“, die weiter in A1 und A2, B1 und B2 und C1 und C2 unterteilt werden, so dass es insgesamt sechs Referenzniveaus gibt. Dabei besteht die Möglichkeit der Weiterverzweigung zur besseren Ausdifferenzierung dieser Niveaus. An der pragmatischen Sprachverwendung wird die Sprachkompetenz gemessen. Dabei wird bei dem höchsten Referenzniveau C2 die kompetente Sprachverwendung nicht als perfekte Sprachbeherrschung verstanden, die mit der muttersprachlichen Kompetenz auch nur annäherend vergleichbar ist. Es werden lediglich mit diesem Referenzniveau die charakteristischen Züge der kompetenten Sprachverwendung des erfolgreichen Lernenden beschrieben.

> **Niveau C2** wird zwar als kompetente Sprachverwendung **(Mastery)** bezeichnet, dies bedeutet aber nicht, dass eine muttersprachliche oder fast muttersprachliche Kompetenz erreicht ist. Beabsichtigt ist nur, die Präzision, Angemessenheit und Leichtigkeit zu Charakterisieren, welche die Sprache dieser sehr erfolgreichen Ler-

> nenden auszeichnen. Zu den Deskriptoren, die für dieses Niveau kalibriert wurden, gehören: *Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen; beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst; kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken*. (ebd.: 45, Hervorhebung im Original)

Diese Deskriptoren stellen die Merkmale des angemessenen Sprachgebrauchs dar, der von einem intakt funktionierenden Sprachgefühl gesteuert wird. Trotz der Beteuerung, dass es sich dabei nicht um eine (fast) muttersprachliche Kompetenz handelt, ist hier der angemessene Sprachgebrauch gemeint, der in der nativen Sprachgemeinschaft, d.h. im Zielsprachenland geläufig ist und von dem Sprachgefühl der Gemeinschaftsmitglieder akzeptiert und praktiziert wird. Es ist das Sprachgefühl, das die Sprachbenutzer in der deutschen Muttersprache haben. Nach der Orientierung an der nicht so homogenen muttersprachlichen Kommunikation und der Basierung auf Modellen vom idealen Sprecher/Hörer bezeichnet Krumm (2006: 464) die Referenzniveaus als „pseudo-linearen Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen". Sie gehen von einem Lernenden als monolingualen Muttersprachler aus, den es in den modernen Gesellschaften nicht gibt. Multilinguale Fremdsprachenlernende verfügen über ein reiches Repertoire an Lern- und Kommunikationsstrategien, die sie geschickt ausnutzen, um eine neue Fremdsprache zu erwerben und ihren Sprachbesitz zu erweitern.

Wer eine oder mehrere Fremdsprache(n) lernt und sein Sprachgefühl dadurch bereichern und erweitern kann, dann ist er ein mehrsprachiger Mensch, der die Standard- und Umgangssprache korrekt beherrscht, und idiomatisch und metaphorisch sich in ihr ohne Schwierigkeiten ausdrücken kann. Der mehrsprachige Mensch entwickelt die Interkulturalität nicht unabhängig von seiner Muttersprache und Eigenkultur. Mit seinem primären Sprachgefühl wird er das Fremdsprachenlernen meistern und seine Muttersprache reflexiv betrachten, was mit Modifizierung und Erweiterung des Sprachbesitzes verbunden ist. Eine Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl ist unumgänglich, wenn der Sprachbenutzer an der Entwicklung seiner Interkulturalität interessiert ist.

13. DAS SPRACHGEFÜHL IN DER DEUTSCHEN SPRACHPFLEGE FRÜHER UND HEUTE

13.1. ZUR AUFGABE DER SPRACHPFLEGE

Die Sprachpflege, vor allem die institutionelle, betrifft den öffentlichen Sprachgebrauch, der sich nach den Normen der Standardsprache in Wort und Schrift zu richten hat. Für den Sprachgebrauch der Ämter, Institutionen, Massenmedien, Werbung, Schulen und Lehranstalten sowie der Wissenschaft sind die Standardsprachnormen verbindlich. Dies gilt zumindest theoretisch, denn in der Praxis wird diese Verbindlichkeit missachtet, was die Aufgabe der Sprachpflege legitimiert. Sie ist auf den Plan gerufen, wenn der öffentliche Sprachgebrauch sich von den festgelegten Standardnormen entfernt und damit die Kommunikation innerhalb der Sprachgemeinschaft erschwert. Dies ist etwa der Fall, wenn der private und individuelle Sprachgebrauch von einem Dialekt, Regiolekt oder Soziolekt in den öffentlichen Sprachgebrauch Eingang findet. Mit mundartlichen und gruppenspezifischen sprachlichen Wendungen befasst sich die Sprachpflege, insofern als sie diese im öffentlichen Sprachgebrauch detektiert und dafür an die standardsprachlichen Entsprechungen erinnert, falls sie vorhanden sind. Andernfalls bietet sie, wenn notwendig, Ausdrucksmöglichkeiten, die den standardsprachlichen Normen adäquat sind und damit der Allgemeinverständlichkeit dienen.

Die Sprachpflege ist offiziell bemüht, den öffentlichen Sprachgebrauch mit den Verbindlichkeitsgrundsätzen von dem privaten Sprachgebrauch scharf zu trennen. Nun wird der öffentliche Sprachgebrauch von den einzelnen Sprachbenutzern in der Sprachgemeinschaft konstituiert, ob sie Politiker, Journalisten, Beamte, Werbetexter usw. sind. Und diese übertragen oft in der Öffentlichkeit ihren privaten Sprachgebrauch, der die standardsprachlichen Normen tangiert, indem sie reden, wie ihnen ‚der Schnabel gewachsen ist'. Diesen negativen Einfluss des privaten Sprachgebrauchs auf den öffentlichen zu bremsen, gilt als die Hauptaufgabe der Sprachpflege. Positiv gewendet, versucht die Sprachpflege, zumindest indirekt, den privaten Sprachgebrauch zu kultivieren, insofern als sie ihn von den mundartlichen und gruppenspezifischen zu standardsprachlichen und allgemeinverständlichen Ausdrucksweisen zu führen versucht.

Früher wie heute geht die Sprachpflege von der Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl aus, um für einen differenzierten und annehmbaren Sprachge-

trad.indb 224 2009-09-04 13:37:51

brauch Vorschläge zum Umgang mit sprachlichen Formulierungen zu geben. Die bewusste Beschäftigung mit dem Sprachgefühl in seiner Funktion als Juror wird nicht immer expliziert, sondern einfach implizit vorausgesetzt, so dass nur die Ergebnisse der Entscheidung über die Sprachrichtigkeit geäußert oder mitgeteilt werden. Mit der Verbindlichkeit der Sprachnormen geht die Selbstverständlichkeit für das Sprachgefühl einher. Eine Begründung erübrigt sich in der Regel, mit der Ausnahme der sprachlichen Zweifels- und Streitfälle. Nichtsdestoweniger suchen manche Sprachpfleger eine Rechtfertigung für ihr Sprachgefühl nach verschiedenen Kriterien, die vom indiskutablen persönlichen Geschmack über den allgemeinen kollektiven Sprachgebrauch bis zu den festgelegten Sprachnormen reichen.

Ohne das Sprachgefühl sowohl des einzelnen Sprachbenutzers als auch der ganzen Sprachgemeinschaft ist die Evolution der Sprache undenkbar. Die Sprachpfleger beobachten diese Evolution mit kritischen Augen und sind immer bestrebt, sie zu beeinflussen und in eine Richtung zu lenken, die sie für richtig halten. Die Geschichte zeigt, dass ihre Bemühungen nicht immer mit Erfolg gekrönt sind, den sie gern hätten. Es liegt sicherlich daran, dass der allgemeine Sprachgebrauch, der im Spannungsfeld der gegenseitigen Beeinflussung des privaten und öffentlichen Sprachgebrauchs lebt, trotz alldem seinen eigenen Weg geht. Diesen Weg kann man bestenfalls empfehlen aber keineswegs vorschreiben. Man kann ihn erst in der Retrospektive nachzeichnen und womöglich Schlussfolgerungen für künftige Sprachpflege formulieren.

Wir wollen in diesem Kapitel als Beispiel der Sprachpflege in der Vergangenheit das Phänomen der Verdeutschung von Fremdwörtern darstellen, das uns zeigt, wie das Sprachgefühl mit dem allgemeinen Sprachgebrauch interagiert und ihn zu bestimmen versucht. Am Beispiel vom gemäßigten Sprachpurismus Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts besprechen wir die Auffassung vom Sprachgefühl eines hervorragenden Sprachpflegers dieser Zeit, die Parallele zur modernen Sprachpflege aufweist.

13.2. ZUM FREMDWORTPURISMUS IN DER GESCHICHTE DER DEUTSCHEN SPRACHPFLEGE

1. ZUM VERSTÄNDNIS VOM KULTURPATRIOTISMUS

In der Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprachpflege spielt die Bekämpfung der Fremdwörter in der deutschen Sprache eine eminente Rolle. In einem umfassenden Überblick zum Fremdwortpurismus in Deutschland bespricht Lipczuk (2007) zuerst die barocken Sprachgesellschaften, die im 17. Jh. als die ersten im deutschen Sprachraum entstanden sind. Nach dem Verständnis von Kulturpatriotismus waren sie darum bemüht, die deutsche Kultur umfassend zu pflegen. Sie verfolgten das Ziel der Sprachpflege im weitesten Sinne,

das außer Literaturkritik, Ästhetik und Rhetorik auch Grammatik, Rechtschreibung, Sprachgeschichte und Übersetzungen umfasste. Für die Bewahrung und zum Schutz der kulturellen Identität strebte man die Reinhaltung der deutschen Sprache an. Darunter war nicht nur die Bekämpfung der Fremdwörter zu verstehen, sondern auch die grammatische Richtigkeit im Sprachgebrauch. Die ersten Verdeutschungen für fremde Wörter entstanden in dieser Zeit. Nach den Kriterien zu Rechtschreibung, Aussprache, Flexion, Gebrauch und Verständlichkeit, die heute noch ihre Gültigkeit haben, diskutierte man damals über die Fremdwörter.

In Lipczuks Arbeit wird der Fremdwortpurismus differenziert betrachtet und anhand der Aktivität verschiedener Autoren und Sprachpfleger erläutert und mit Beispielen belegt. An den Wortlisten von Verdeutschungsbeispielen der zitierten Autoren kann man erkennen, was die Fremdwortbekämpfung bis heute gefruchtet hat. Man sieht, ob Fremdwörter durch die Verdeutschungen aus dem allgemeinen Sprachgebrauch damals und heute verschwunden sind oder ob sie fortbestehen und die deutsche Sprache bereichern. Goethe und Schiller sowie andere Klassiker waren keine entschiedenen Fremdwortgegner und hatten eine eher affirmative und produktive Einstellung zum Fremdwortphänomen. Sie lehnten einen negativen pedantischen Purismus ab, der zu einer geistigen Beschränktheit führe. An den Zusammenstellungen der Verdeutschungen der beiden Klassiker kann man feststellen, dass ein großer Teil ihrer Ersatzwörter sich nicht durchgesetzt hat.

> „Beispiele für Goethes Verdeutschungen: **abgetrennt** (isoliert), [...] **ausgesprochen** (prononciert), **beschränkt** (borniert), [...] **Frohnatur** (Sanguiniker), [...] **Geschäftsmann** (Homme d'affaires), [...] **Hingebung** (Devotion), [...] **märchenhaft** (fabulös), [...] **Musterbild** (Modell), **Nachfahr** (Epigone), [...] **Pflanzenwelt** (Flora), [...] **rechtsmäßig** (legitim), [...] **Strebsamkeit** (Assiduität), [...] **Vorgefühl** (Antezipation), [...] **unheilig** (profan), **Zeitalter** (Generation, Epoche), [...]
>
> **Misslungene Verdeutschungen Goethes: anähneln** (assimilieren), **anempfinden** (affektieren), [...] **ausheimisch** (exotisch), **Baulichkeiten** (Immobilien), [...] **Kampfgewinnst** (Trophäe), [...] **Kunstgeschick** (Technik), [...] **Menschenverständler** (Rationalist), [...] **Sturzbad** (Kaskade), **Truggesicht** (Phantom, Vision), **verfratzen** (karikieren), **zeitbürtig** (modern). (Lipczuk 2007: 41, Hervorhebung im Original)

2. CAMPES VERDEUTSCHUNGSWÖRTERBUCH

Der Fremdwortpurismus findet seinen Ausdruck besonders in den Verdeutschungswörterbüchern, die aus verschiedenen Motiven verfasst sind. Das erste Verdeutschungswörterbuch, das Anlass zur Kritik und zur Nachahmung bei verschiedenen Autoren und Sprachpflegern gab, stammt von Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Er war ein erfolgreicher Jugendschriftsteller, dessen Bücher in viele europäische Sprachen übersetzt wurden. An der Herausgabe des berühmten Werkes „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" (1785-1791) war

er beteiligt. Sein Pariser Aufenthalt gab ihm Denkanstöße, wie das Hochdeutsche weiter ausgebildet werden kann. Dabei vertrat er die Meinung, dass Hochdeutsch auf der Schriftsprache der guten deutschen Schriftsteller aus allen Provinzen basieren soll. Nicht zuletzt ist Campe als Verfasser des 5-bändigen „Wörterbuchs der deutschen Sprache" bekannt geworden.

Campe verfolgte mit seinem Verdeutschungswörterbuch (1801) aufklärerische Motive. In seinem starken Purismus war er der Überzeugung, dass die un- und missverständlichen Fremdwörter die Volksaufklärung verhindern, weil sie eine Begriffsverwirrung stiften. Die Reinhaltung der Muttersprache dürfte die gewünschte geistige und sittliche Ausbildung des Volkes ermöglichen. Für eine Durchsichtigkeit und Motiviertheit der Wörter bildete Campe Wortzusammensetzungen, deren Bedeutung aus der Summe der Bedeutungen der einzelnen Bestandteile ersichtlich ist, wie z.B. vervollständigen (für completieren), gleichartig (für homogen) und Hellseher (für clairvoyant).

Für Campe brauchen konkrete Substantive mit fremdem Ursprung, die im Deutschen assimiliert sind, nicht ersetzt zu werden (z.B. Fenster, Brille). Wörter, die noch nicht assimiliert waren (wie z.B. Façade, Balkon) oder übersinnliche Wörter, die missverständlich, weil nicht auf konkrete Wörter zurückführbar sind (wie z.B. Hypothese, Kausalität, Mathematik), mussten ersetzt werden. Dennoch konnten sich die Neuprägungen von Campe wegen ihrer Schwerfälligkeit und Umständlichkeit nicht der Kritik entziehen, wie z.B.: denklehrig (für logisch) oder Fallbeil (für Guillotine). Wenn aber von den Verdeutschungsvorschlägen Campes sich ein beträchtlicher Teil durchgesetzt hat, dann bedeutet dies mehr eine Bereicherung des deutschen Wortschatzes als Reinigung der deutschen Sprache (vgl. Lipczuk 2007: 45-55).

Campe bewirkte mit dem ersten Verdeutschungswörterbuch, dass der Fremdwortschatz durch seine Ausgrenzung aus den allgemeinen deutschen Wörterbüchern zum Hauptgegenstand der sprachpflegerischen Tätigkeit wurde. Wichtig dabei war nicht nur, welche Fremdwörter verdeutscht werden sollten und welche nicht, sondern auch durch welche deutschen Wortschöpfungen diese Fremdwörter ersetzt werden sollten. Die unterschiedlichen Meinungen und Kritiken ergaben sich aus dem Sprachgefühl der einzelnen Schriftsteller und Sprachpfleger, wobei die Objektivierbarkeit dieses Sprachgefühls in Bezug auf den Sprachgebrauch zu bestimmten Schwierigkeiten führte.

3. JAHNS TURNTERMINOLOGIE

Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) als Turnvater und Schöpfer der Turnterminologie, die sich bis heue erhalten hat (Barren, Reck, Turngerät usw.), sah die Fremdwortbekämpfung als nationales Ziel und als Befreiungskrieg gegen die französische Vorherrschaft. In der Turnbewegung wurden seine Schüler nach strengen sittlichen und moralischen Normen erzogen. Aus Motiven der

Vaterlandsliebe nahm er mit ihnen an den Freiheitskriegen gegen Napoleon teil. Nach seinem Ziel, das Nationalbewusstsein der Deutschen im Befreiungskampf gegen die fremde Herrschaft zu stärken, durften zur Turngemeinschaft nur diejenigen kommen, deren Sprachgebrauch nicht gegen die deutsche Volkstümlichkeit verstößt, insofern als sie Fremdwörter gebrauchen.

Besonders kennzeichnend für seine Leistung in der Turnterminologie (Jahn/Eiselen 1816) ist die Nutzung von Bezeichnungen aus dem fachsprachlichen deutschen Wortschatz und den Mundarten. Vor allem aber ist sein Umgang mit den Wortbildungsmöglichkeiten sehr beachtenswert. Dazu zählen u.a. Präfixbildung (Turner, turnerisch, durchlaufen), Wortzusammensetzung (Laufdauer, Weitensprung), Wortkehre (Dauerlauf — Laufdauer, Springstab — Stabspringen), Stabreim (stützen — stürzen) und Wortreihen bei der Wiederholung desselben Elements (Hochsprung, Weitensprung, Tiefensprung). Nach seinem radikalen Sprachnationalismus mussten alle Wörter fremder Herkunft ersetzt werden, was zur Übertreibung führte. Außer dass er von Luther und Campe u.a. Verdeutschungen übernommen hatte, haben sich seine meisten Verdeutschungen auf der allgemeinsprachlichen Ebene wie: Bücherwart (für Bibliothekar), Landschaftsstolz (für Lokalpatriotismus) oder Ruhwart (für Diktator) nicht durchgesetzt (vgl. Lipczuk 2007: 56-60).

4. DIE ENTWELSCHUNG BEI EDUARD ENGEL

Eduard Engel (1851–1938) studierte Indogermanistik und Philologie in Berlin und war Stenograph im Reichstag, Schriftsteller, Übersetzer, Publizist, Literaturhistoriker und galt als radikaler Fremdwortpurist. Er ist der Verfasser von u.a., *Deutsche Stilkunst* (1911, 11. Auflage), *Sprich Deutsch! Im dritten Jahr des Weltkrieges. Ein Buch zur Entwelschung* (1916), *Entwelschung. Verdeutschungswörterbuch für Amt, Schule, Haus, Leben* (1918), *Gutes Deutsch. Ein Führer durch Falsch und Richtig* (1918), *Deutsche Sprachschöpfer. Ein Buch deutschen Trostes* (1920, 2. Auflage). Er lobte Campe für seine Verdeutschungen, die mehr als die großen Dichter der deutschen Klassik die deutsche Sprache bereichert hätten.

Engel sah in den Fremdwörtern eine Gefahr für die nationale Identität und die deutsche Sprache, die er für die beste aller Sprachen der Welt hielt. Es galt für ihn, sie vor „Welscherei", „Deutschverwilderung", „Deutschverluderung", „Verschmutzung", „Sprachsudelei" zu schützen und zu bewahren. Mit „Welscherei" verbindet er den „sprachlichen Landesverrat" (Engel 1929: 24). Er lehnte sich entschieden gegen die Einflüsse des Französischen, wobei das nationale Motiv nationalistische Töne annimmt. Hinzu kommen noch die ethischen Motive, dass die Fremdwörter die Wahrheit verschleiern: „Wo gewelscht wird, da wird geschwindelt" (ebd.: 116). Außerdem spielen kommunikative und aufklärerische Motive eine zentrale Rolle in der Bekämpfung der Fremdwörter. Nach Engel

trad.indb 228 2009-09-04 13:37:52

errichten sie nämlich eine Verständigungsbarriere zwischen den Gebildeten und denjenigen, die nach Bildung streben (vgl. Lipczuk 2007: 86f.).

Mit der Entwelschung der deutschen Sprache meinte Engel die Ersetzung der Ausdrücke aus „Küchenlatein", „Apothekengriechisch" und „Kellnerfranzösisch" durch leicht verständliche deutsche Ausdrücke. Dabei richtet er sich nach der gesprochenen Sprache, weil „Sprache kommt vom Sprechen, nicht vom Schreiben". So befasste er sich mit dem mündlichen Sprachgebrauch verschiedener Sozialgruppen wie Studenten und Jäger. Von der Ersetzung der Lehnwörter wie Fenster, Kirche oder Kloster sieht er ab; Halblehnwörter wie Religion, Natur und Musik werden toleriert. Es sollen für Übersetzungen der Fremdwörter bisherige Verdeutschungen verwendet werden, wie von Campe und den deutschen Klassikern wie Goethe und Schiller bekannt sind. Auch mundartliche Ausdrücke aus der gesprochenen Sprache dürfen dabei benutzt werden. In den Einträgen des Verdeutschungswörterbuches findet man Hinweise auf die Entstehungszeit des Fremdwortes, wer zu dessen Verbreitung beigetragen hat, und manchmal auch einen Hinweis zum Gebrauchskontext. Hier einige Beispiele (vgl. ebd.: 87f.):

> **Firmament** (eins der vereinzelten Fremdwörter in Luthers Bibel, in späteren Auflagen von ihm durch Himmel ersetzt); **Gage** (17. Jh., falschfranzösisch, von Lauremberg im 17. Jh. verlacht): Gehalt, Lohn, Löhnung, Geld, Bezüge, -soldung, Heuer, -s. Salär; **Lektüre** (von G [Goethe] 1772 als Modewort bezeichnet): Lesen. Leserei, Lesung (Lessing), Gelese (Frau Rat G), Lese, -stoff, -futter, -werk (Ickelsamer von 1522), -buch, etwas zum Lesen, Buch, Bücher; Lesung, Durchnehmen; -, Er ist ein Freund guter Lektüre.: Er liest gern ein gutes Buch. (Hervorhebung im Original)

5. DER ADSV UND VERDEUTSCHUNGSWÖRTERBÜCHER

Als sprachpflegerisches Ziel hatte „der Allgemeine Deutsche Sprachverein" (ADSV), gegründet 1885, und seit 1923 „Deutscher Sprachverein" (DSV) genannt, die Fremdwortbekämpfung. Als der größte Sprachverein Deutschlands seinerzeit hatte er die Zielvorstellung der Sprachreinigung nach den Motiven der Liebe zur deutschen Sprache, zum Deutschtum und zum Vaterland. In seinem Verlag wurden mehrere Verdeutschungswörterbücher herausgegeben. Die zahlreichen Gegner des Sprachvereins sahen jedoch in der Fremdwortbekämpfung den Hass gegen die Förderung der Sprachmittel für eine internationale Verständigung. Zu den Verdiensten des Sprachvereins ist die Gestaltung der Gesetzessprache zu zählen, welche die Verständlichkeit der Gesetzestexte sicherstellen sollte. Der DSV hatte nicht nur Einfluss auf die Verwaltungs- und Rechtssprache, sondern auch auf die Sprache im Handel, unter den Geschäftsleuten und im Hotelgewerbe (vgl. Lipczuk 2007: 67ff.).

Zu den allgemeinen Verdeutschungswörterbüchern, die großen Erfolg hatten, zählt das Verdeutschungswörterbuch von Johann Christian August

Heyse (1764-1829). Die erste Auflage erschien 1804. Seit der vierten Auflage heißt es „Fremdwörterbuch“. Es befasst sich mit der Verdeutschung und Erklärung der in den deutschen Büchern für Handel, Künste und Wissenschaften sowie in gerichtlichen Niederschriften vorkommenden fremden Wörter und Ausdrücke. Heyse war Grammatiker und Lexikograph. Sein Wörterbuch unterscheidet sich von den bisherigen Verdeutschungswörterbüchern dadurch, dass es verschiedene Angaben zu den Fremdwörtern enthält, die nicht nur die Aussprache und Betonung, die Herkunft, den Sachbereich und die grammatische Bildung betreffen, sondern auch Erklärungen der Fremdwörter bieten. Heyse war der Überzeugung, dass Fremdwörter auf gut Deutsch ersetzt werden können, wenn sie richtig verstanden sind. Daher müssen sie wissenschaftlich erklärt werden, wenn sie entbehrlich sein sollten (vgl. Lipczuk 2007: 96f.).

Ein weiteres Verdeutschungswörterbuch stammt von Otto Sarrazin (1842–1921). Er war Ingenieur und Oberbaurat, der durch die Verdeutschungen der Eisenbahnlexik bekannt wurde. Von 1900 bis 1921 war er Vorsitzender des ADSV. Von ihm stammen die Wörter „Abteil“ (statt: Coupé), „Bahnsteig“ (statt: Perron), „Rückfahrkarte“ (statt: Retourbillet). Sein Verdeutschungswörterbuch (1886) ist als Sammlung und Erweiterung der geläufigen Verdeutschungen der Fremdwörter konzipiert, in dem sich der Verfasser von der Bezeichnung „Fremdwörterbuch“ distanziert. Die Adressaten suchen Belehrung für möglichst viele treffende Ersatzausdrücke der Fremdwörter, deren Erklärung sich erübrigt, weil sie dem Benutzer nach seiner Schulbildung als bekannt vorausgesetzt ist. Nach Sarrazin hängt es vom Sprachgefühl und guten Geschmack des Wörterbuchbenutzers ab, für welchen deutschen Ersatzausdruck er sich nach Situation und Ermessen entscheidet. Seinem Sprachgefühl ist überlassen, ob er den einen oder den anderen deutschen Ausdruck annimmt oder ablehnt (vgl. Lipczuk 2007: 98f.). Hierbei funktioniert das Sprachgefühl des Wörterbuchbenutzers als Juror in Sachen Stilempfinden von den verschiedenen deutschen Ersatzausdrücken, die im Gegensatz zu den Fremdwörtern genauer und bedeutungsdifferenzierender sind.

Es gibt noch viele Verdeutschungswörterbücher, die von den Mitgliedern und mit der Unterstützung des ADSV herausgegeben wurden: „Fremd- und Verdeutschungswörterbuch“ von Günter Saalfeld (1911), „Fremdwort und Verdeutschung“ von Albert Tesch (1915), „Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter“ von Oskar Kresse (1916), um nur einige zu nennen. Hinzu kommen die Spezialverdeutschungswörterbücher wie: „Die Schule. Verdeutschungswörterbuch“ von Karl Scheffler (1896), „Die Heilkunde. Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter aus der Sprache der Ärzte und Apotheker“ von Otto Kunow (1915), „Das Versicherungswesen. Verdeutschung der entbehrlichen Fremdwörter in der Versicherungssprache“ von Karl Neumann (1916), „Die Amtssprache“ (Verdeutschungswörterbücher des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins V) von Karl Bruns (1917) und andere.

trad.indb 230 2009-09-04 13:37:52

13.3. DAS SPRACHGEFÜHL BEI HERMANN DUNGER

1. ZU VERDEUTSCHUNG UND MOTIVEN

Hermann Dunger war Gymnasialprofessor für Deutsch und klassische Sprachen in Dresden (1843–1912). Als aktiver Vertreter des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins gründete er 1885 den ersten Zweigverein des ADSV in Dresden. Er setzte sich mit den Gegnern des Sprachvereins auseinander und konnte viele Arbeiten herausgeben. Daraus erwähnen wir sein bekanntes *Verdeutschungswörterbuch* (1882), *Wider die Engländerei in der deutschen Sprache* (1899), *Deutsche Speisekarte* (1888, 1. Auflage; 1915, 5. und 6. Auflage) und *Zur Schärfung des Sprachgefühls* (1927, 7. vermehrte Auflage). In seinem Verdeutschungswörterbuch gibt er in der Einleitung einen geschichtlichen Überblick über die Fremdwortverdeutschung und bezieht sich auf die lobenswerte Leistung von Campe. Er gilt als gemäßigter Sprachpurist, denn er hält die Verdeutschung nur bei entbehrlichen Fremdwörtern für notwendig. In seinem Wörterbuch sind Fremdwörter aus dem Bereich des Postwesens, des Militärs und der Gesetzgebung mit einheimischen Entsprechungen belegt: „Attaque“ (Sturm, Ansturm, Angriff), „Bagage“ (Gepäck), „Succeß“ (Erfolg) usw. (vgl. Lipczuk 2007: 79ff.).

Die gesamte sprachpflegerische Tätigkeit Dungers beruht auf nationalen, kommunikativen, strukturellen und vor allem auf ästhetischen Motiven. Hierbei verbindet er oft mit dem „Geschmack“ den adäquaten deutschen Sprachgebrauch, wofür er das Sprachgefühl der Deutschen zu „schärfen“ versucht. In der einleitenden Abhandlung *Was ist Sprachgefühl? Warum soll es geschärft werden?* in *Zur Schärfung des Sprachgefühls* hält er den Gebrauch entbehrlicher Fremdwörter in der deutschen Sprache von Seiten der Deutschen für geschmacklos und Unrecht gegen die Muttersprache, die ja über vollwertige Entsprechungen verfügt.

> Sicherlich ist die Verdrängung entbehrlicher Fremdwörter aus unserer Sprache ein hohes, erstrebenswertes Ziel: der Deutsche soll sich darüber klar werden, daß er ein Unrecht gegen seine Muttersprache begeht, wenn er fremde Ausdrücke gebraucht, wo ihm gute deutsche Wörter zur Verfügung stehen; er soll sich namentlich zum Bewußtsein bringen, daß es unschön und geschmacklos ist, fremde Bestandteile mit fremdländischem Klang und undeutscher Betonung in die deutsche Rede einzumischen. (Dunger 1927: IIIf.)

Einen der Gründe zur „Schärfung“ des Sprachgefühls sieht Dunger in der Einwirkung der Mundarten, die für Missverständnisse und Unverständlichkeit im allgemeinen Sprachgebrauch verantwortlich ist. Die Zeitungssprache hat bei den vielfältigen Mundarten die Gebrauchsregeln der einheitlichen Schriftsprache für eine überregionale Verständlichkeit unter allen Deutschen einzuhalten. Daher sind die mundartlichen Eigentümlichkeiten zu bekämpfen. Denn sie las-

sen etwas anderes verstehen, als das, was gemeint ist. So ist das z.B. der Fall in Sätzen mit falschem Gebrauch von Vorgangs- und Zustandspassiv, den Dunger bei den Norddeutschen registriert hat.

> Auch noch in einem anderen Falle sind mundartliche Eigentümlichkeiten zu bekämpfen — wenn sie F e i n h e i t e n d e s S p r a c h g e f ü h l s verwischen. Es ist ein großer Unterschied, ob man sagt ‚eine Mauer i s t e r r i c h t e t' oder ‚sie ist e r r i c h t e t w o r d e n'. Im ersten Falle bezeichnen wir einen Z u s t a n d: die Mauer ist fertig, sie steht da; im zweiten Falle ist von einer H a n d l u n g die Rede: die Tätigkeit des Bauens ist zu Ende geführt worden. Es ist also nicht richtig, wenn die Zeitungen schreiben: g e s t e r n ist der Verbrecher v e r h a f t e t; vielmehr muß es heißen entweder: gestern ist der Verbrecher verhaftet w o r d e n — die Handlung des Verhaftens ist vollzogen worden, der Verbrecher kann aber inzwischen wieder entflohen sein — oder: s e i t g e s t e r n ist der Verbrecher v e r h a f t e t — der Zustand des Verhaftetseins besteht noch fort, der Verbrecher sitzt hinter Schloß und Riegel. Dieser Unterschied wird von den Norddeutschen häufig außer acht gelassen. (Dunger 1927: 17, Hervorhebung im Original)

2. ZUR DIFFERENZIERUNG DES SPRACHGEFÜHLS

Dunger stellt fest, dass das Sprachgefühl bei den einzelnen Menschen verschieden entwickelt ist. Nicht nur Anlagen, Bildung und Umgebung determinieren die Verschiedenheit des Sprachgefühls, sondern auch der persönliche Geschmack, der in erster Linie die Sprachschönheit betrifft. Hierbei unterscheidet er ein „unempfindliches", „stumpfes" Sprachgefühl von einem „überempfindlichen", das die „Sprachnörgler" kennzeichnet. Ein mangelndes Sprachgefühl wirft er Gustav Wustmann vor, welcher der schriftsprachlichen Richtigkeit halber dasselbe Wort dreimal hintereinander in einem Satz wiederholt, ohne daran Anstoß zu nehmen.

> Namentlich wenn es sich um Fragen der S p r a c h s c h ö n h e i t handelt, zeigen manche einen merkwürdigen Mangel an Sprachgefühl. Der Geschmack ist ja freilich verschieden. Aber es gibt doch gewisse Punkte, in denen Übereinstimmung herrscht. So gilt die W i e d e r h o l u n g d e s s e l b e n W o r t e s oder derselben Endung fast allgemein als tadelnswert.[...] Unsere Klassiker wenigstens vermeiden nach den zahlenmäßigen Untersuchungen Minors das Zusammentreffen desselben Wortes, indem sie statt d e r d e r, d i e d i e schreiben: w e l c h e r d e r, w e l c h e d i e.[...] Wenn der Redner im Feuer der Rede dreimal nacheinander dasselbe Wort gebraucht, so nimmt ihm das niemand übel. Aber darf man wirklich s c h r e i b e n, wie Wustmann empfiehlt: ‚H a b t i h r i h r i h r Buch wiedergegeben?'. (Dunger 1927: 25f., Hervorhebung im Original)

Ein überempfindliches Sprachgefühl stellt er bei der strikten Einhaltung des grammatischen Geschlechts fest, auch wenn es mit dem natürlichen Geschlecht nicht übereinstimmt. Dies ist der Fall bei Fräulein, Mädchen usw., wenn für sie mit Hartnäckigkeit Possessivpronomina sächlichen statt weiblichen Geschlechts

gebraucht werden. Ein anderes Beispiel zeigt die Relativierung der Wortbedeutung, wie sie in der praktischen Sprachverwendung wahrgenommen wird. Obwohl eigentlich die Hälften gleich sind, akzeptiert er „aller Wissenschaft zum Trotz“ die Ausdrucksweise „kleinere und größere Hälfte“, wenn nämlich der Bruder einen Apfel mit der Schwester teilt. Auch den Einwand gegen den Gebrauch der Umstandswörter auf „-weise“ als deklinierte Eigenschaftswörter lehnt er mit der Begründung ihrer Verwendung im aktuellen Sprachgebrauch des Rechts ab.

> Auch der leidenschaftliche Kampf gegen die Verwendung der Umstandswörter auf -weise (teilweise, stückweise) als Eigenschaftswörter ist ein Ausfluß überpeinlichen Sprachgefühls. Allerdings wurden diese Zusammensetzungen mit dem Hauptwort ‚Weise’ zunächst als Umstandswörter gebraucht, wie gleicherweise, glücklicherweise, möglicherweise. Aber nach gegenwärtigem Sprachgebrauch, namentlich in der Sprache des Rechts, redet man auch von teilweiser Erneuerung, bedingungsweiser Überlassung, probeweiser Anstellung, zwangsweiser Vorführung, und zwar nicht nur in Verbindung mit Hauptwörtern, die aus Zeitwörtern gebildet sind, wie die eben genannten, sondern auch mit anderen: teilweiser Schaden, teilweiser Verlust, teilweiser Erfolg. Darüber geraten manche Leute in Harnisch. (Dunger 1927: 32, Hervorhebung im Original)

Ein Merkmal des Sprachgefühls, das über die beiden Extremen der Unempfindlichkeit und Überempfindlichkeit hinaus sich bemerkbar macht, ist die Unsicherheit, wenn man zwischen Ausdrucksmöglichkeiten zu wählen hat und sich nicht für eine als die bessere Form entscheiden kann. Diese Erfahrung machen alle Sprachbenutzer unabhängig von ihrem Bildungs- und Berufsstand, auch berühmte Schriftsteller sind nicht ausgenommen. In solchen Fällen spricht Dunger vom Versagen des Sprachgefühls. Dieses Versagen erklärt er dadurch, dass man sich für den gegebenen Fall nicht an Gehörtes oder Gelesenes erinnern kann. Für die Entscheidung des Sprachgefühls fehlt dann die entsprechende sprachliche Erfahrung als Grundlage.

> Wer hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, dass ihm die Gedanken vergehen, wenn er anfängt, über eine sprachliche Frage zu grübeln, wenn er sich beim Schreiben entscheiden soll, welche von zwei sich darbietenden Formen den Vorzug verdiene? Das ist nicht etwa bloß bei Leuten von geringerer Bildung der Fall. Nein — auch sprachbegabte und sprachgewandte Schriftsteller machen immer und immer wieder die Erfahrung, dass ihr Sprachgefühl versagt. Und das kann uns nicht wundernehmen, wenn wir bedenken, dass das Sprachgefühl doch eben nichts anderes ist als die Erinnerung an Gehörtes oder Gelesenes. (Dunger 1927: 33f.)

Das unsichere und schwankende Sprachgefühl kann gefestigt werden, indem man Rat und Auskunft bei der Sprachwissenschaft und den Sprachlehrern sowie in Nachschlagewerken holt. Das Sprachgefühl ist dadurch beeinflussbar und belehrbar. Doch die Beeinflussung des Sprachgefühls ist nicht ohne Gefahr. Die

Belehrung von Sprachmeistern soll man mit Vorsicht genießen, denn Sprachmeister können sich auch irren und uns irreführen. Denn sie unterliegen auch dem Einfluss ihrer Mundart. Ihre Meinungen sind auch manchmal widersprüchlich, so dass man ein Dilemma hat, wem von ihnen man Recht geben und wessen Meinung man befolgen soll. Daher rät Dunger sorgfältig die Sprachmeister zu wählen. Eine solche Belehrung des Sprachgefühls impliziert eine gewisse Rangordnung der Verbindlichkeit der Quellen jenseits des persönlichen Geschmacks. An erster Stelle kommen die Sprachlehrbücher und die Nachschlagewerke, auf die man sich verlassen kann, wenn sie uns die nötigen Informationen liefern. Dann folgt der allgemeingültige Sprachgebrauch der zeitgenössischen Schriftsteller, den man sich durch die Lektüre ihrer Werke aneignen kann. Er soll für die Sprachbenutzer maßgeblich sein. Zuletzt wird die Meinung der Sprachmeister konsultiert, mit der man sich kritisch auseinandersetzen muss.

3. SPRACHLEHRE UND SPRACHGEBRAUCH

Die Sprachlehre ist eine sichere Quelle für das Sprachgefühl, soweit sie nach der modernen Auffassung der Sprachwissenschaft mit der Evolution der Sprache Schritt hält und den aktuellen Sprachgebrauch beschreibt. Die Sprachregeln müssen neu formuliert werden, wenn sich die Sprache mit der Zeit verändert. Der einzelne Sprachbenutzer hat diese Regeln zu befolgen und er hat nicht das Recht, im Alleingang der Sprachlehre neue Wege vorzuschreiben. Den Ton gibt die Mehrheit der Gebildeten, in deren Sprachgebrauch das Allgemeingültige sich niederschlägt.

> Die Sprachlehre soll die Sprache nicht meistern, sie soll bescheiden der Sprachentwicklung folgen. Aber der einzelne Deutsche soll sich dem Sprachgebrauch seiner Zeit fügen; er soll sich nicht anmaßen, einseitig der Sprache neue Wege vorzuschreiben; er hat sich dem zu fügen, was die Mehrheit der Gebildeten seiner Zeit als üblich anerkennt. (Dunger 1927: 50)

Der Sprachgebrauch ist in seiner Dynamik zu verstehen, insofern als alte Wörter absterben oder neue Bedeutungen annehmen und neue Wortbildungen und Redensarten aufkommen. In diesem Sinne kritisiert Dunger Wustmann, der neue Wortbildungen nicht akzeptieren will, obwohl sie sich in der deutschen Sprache eingebürgert haben.

> Das ist ein Grundirrtum Gustav Wustmanns, der in seinen ‚Sprachdummheiten' ein so trostloses, grau in grau gemaltes Bild von unserer jetzigen Sprache entwirft.[...] Ein so gut gebildetes, bezeichnendes, für jeden Deutschen sofort verständliches Wort wie fußfrei (Kleid) ist ihm ein Greuel, — weil es neu ist. Wörter wie belichten, durchlochen, eigenartig, rückständig, zielbewußt, Bahnsteig, Einakter, Fahrkarte, Heizkörper, Vorjahr, Vorstraße, Werdegang werden verurteilt, weil sie neu gebildet sind, obgleich sie

> sich in kurzer Zeit in unserer Sprache völlig eingebürgert haben. (Dunger 1927: 42, Hervorhebung im Original)

Ein Sprachgefühl, das die Sprachlehre nicht respektiert und ganz nach der Willkür entscheidet, wenn es unsicher ist oder ganz versagt, lehnt Dunger kategorisch ab. Wenn jeder Deutsch sprechen und schreiben würde, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, so zerfällt die erkämpfte Einheitlichkeit der gesamten deutschen Schriftsprache und die Verständlichkeit unter den Deutschen kann nicht mehr aufrechterhalten bleiben. Diese Verständlichkeit impliziert, dass sich die Mundarten der Schriftsprache zu fügen haben. Die höheren Ansprüche beim Schreiben als beim Reden erfordern eine klare und unmissverständliche Fassung der Gedanken, die mit Beachtung der Sprachregeln formuliert werden. „Dazu gehört sprachliche Bildung, Übung, geistige Gewandtheit" (Dunger 1927: 47).

Zum einen hat das Sprachgefühl einen gewissen Freiraum für seine Entscheidung, der gegen die Willkür durch die Sprachregeln eingeschränkt ist, und zum anderen hat es sich an dem aktuellen Sprachgebrauch zu orientieren, in dem das kollektive Sprachgefühl seinen Ausdruck findet. Dies bedeutet, dass das individuelle Sprachgefühl sich dem kollektiven Sprachgefühl zu fügen hat. Nach Dunger ist die Aufgabe der Sprachwissenschaft den Sprachgebrauch anerkannter deutscher Schriftsteller sprachstatistisch zu erfassen und in Form einer Sprachlehre für die Sprachbenutzer darzustellen. Das, was von den zeitgenössischen Schriftstellern für allgemeingültig gehalten wird, soll als Muster für das Sprachgefühl der einzelnen Sprachbenutzer gelten.

> Der einzelne hat nicht das Recht, mit seiner Muttersprache nach Willkür zu schalten und zu walten. Bei aller Freiheit innerhalb eines gewissen Bereichs unterliegt doch jeder, der gut deutsch sprechen will, verschiedenen Beschränkungen, er ist an bestimmte Vorschriften gebunden, und zwar an die des S p r a c h g e b r a u c h s.
>
> Wenn wir unser Sprachgefühl schulen wollen, so haben wir uns an den S p r a c h g e b r a u c h der Gegenwart zu halten. [...] W a s d i e M e h r z a h l d e r g e b i l d e t e n D e u t s c h e n a l s a l l g e m e i n g ü l t i g a n s i e h t, w o r i n d i e b e s t e n S c h r i f t s t e l l e r d e r G e g e n w a r t ü b e r e i n s t i m m e n, das haben wir als den j e t z i g e n S p r a c h g e b r a u c h anzuerkennen. (Dunger 1927: 48, Hervorhebung im Original)

4. BEISPIELE ZUR „SCHÄRFUNG DES SPRACHGEFÜHLS"

Im Sinne seiner Auffassung vom Sprachgefühl hat Dunger anhand ausgewählter Beispielsätze aus verschiedenen Quellen wie Büchern, schriftlichen Kundgebungen von Behörden, Zeitungen und verschiedenen Veröffentlichungen versucht, das Sprachgefühl der deutschen Sprachbenutzer seinerzeit zu schärfen. Diese Sätze sind mit besonderer Sorgfalt ausgewählt. Sie enthalten Fehler der Gebildeten, die gegen guten, im sinne vom richtigen Sprachgebrauch verstoßen.

Er betont damit, dass es sich um keine derartigen groben Fehler handelt, die im Lernprozess vorkommen oder von den Ungebildeten gemacht werden. Dies suggeriert zum einen die starke Betonung des Stilempfindens beim Sprachgefühl und zum anderen das Ineinandereinfließen oder das Verschmelzen beider Dimensionen des Sprachgefühls, nämlich die Dimension des richtigen Sprachgebrauchs nach der Sprachlehre mit derjenigen des ästhetisch Schönen nach dem persönlichen Geschmack.

> Bei der Auswahl ist darauf Bedacht genommen, die am häufigsten auch bei Gebildeten vorkommenden Fehler und Verstöße gegen den guten Sprachgebrauch vorzuführen, nicht grobe Fehler, wie sie von Schülern und Ungebildeten gemacht werden. Mit besonderer Vorliebe sind solche Sätze gewählt worden, die nicht nur einen, sondern gleich mehrere Anstöße bieten. Wir verfolgen ja das Ziel, das Sprachgefühl zu schärfen, das Auge zu öffnen für das Hässliche und Unrichtige. (Dunger 1927: VI)

Für die Legitimierung seines Sprachgefühls und um eventuellen Vorwurf zu vermeiden, die Verbesserungen der präsentierten Sätze seien die Ansicht eines individuellen Sprachgefühls, wurden diese Sätze zur Prüfung und Begutachtung einer großen Anzahl sprachkundiger Männer und Autoritäten im Fach der Germanistik aus allen Gegenden Deutschlands vorgelegt. Dazu zählten u.a. F. Kluge, P. Pietsch und K. Scheffler. Damit wollte Dunger unterstreichen, dass er eine gute Wahl der vorbildlichen Sprachmeister für ein „gesundes“ Sprachgefühl getroffen hat. Im Folgenden zitieren wir aus der Sammlung von 225 Sätzen in *Zur Schärfung des Sprachgefühls* (1927, siebte, vermehrte Auflage) einen Beispielsatz mit Verbesserung und Kommentar.

> 7)’Die Reisenden werden in ihrem eigenen I n t e r e s s e ersucht, d i e z u m Ein- und Aussteigen bestimmten T ü r e n entsprechend z u b e n u t z e n und auf S t a t i o n e n mit lebhaftem Verkehr z u n ä c h s t a u s z u s t e i g e n u n d d a n n e r s t e i n z u s t e i g e n’ (Aus den Bestimmungen eines D-Zuges.)
>
> 7) Die Reisenden werden um ihrer Bequemlichkeit willen ersucht, beim Ein- und Aussteigen nur die dazu besonders bestimmten Türen zu benutzen. Auf Bahnhöfen mit lebhaftem Verkehr lasse man erst die Ankommenden aussteigen, ehe man einsteigt.
>
> Warum sollen die armen Reisenden gerade auf verkehrsreichen Punkten immer aus- und einsteigen? Dürfen sie denn nicht in den Wagen sitzen bleiben? — Der erste Teil des Satzes bezieht sich auf alle Reisenden; der zweite unterscheidet zwischen den Ankommenden und den Neueinsteigenden. (Dunger 1927: 55, Hervorhebung im Original)

Wie Lipczuk (2007: 84) feststellt, sind viele Fremdwörter, die Dunger in den behandelten Beispielsätzen durch einheimische Ausdrücke ersetzt hatte, im heutigen Deutsch nicht mehr bekannt und gebräuchlich.

trad.indb 236 2009-09-04 13:37:53

13.4. DIE MODERNE SPRACHPFLEGE IM „VEREIN DEUTSCHE SPRACHE“

1. DER VEREIN UND SEINE ZIELSETZUNG

Der zurzeit größte Sprachverein Deutschlands ist der „Verein Deutsche Sprache e.V.“, der zunächst „Verein zur Wahrung der deutschen Sprache“ hieß. Er wurde 1997 von dem Statistikprofessor der Dortmunder Universität Walter Krämer mit seinen Mitarbeitern und Studenten gegründet. Heute zählt er an die 30000 Mitglieder, zu denen auch Firmen, Verbände und Vereine gehören. Ihre Ziele sind:

> In 74 regionalen und 35 sonstigen Arbeitsgruppen kämpfen Mitglieder für die Vereinsziele: Deutsch ins Grundgesetz, Erhaltung von Deutsch als Wissenschaftssprache, mehr Deutschunterricht an den Schulen, mehr deutsche Musik im deutschen Radio, mehr Deutsch in der EU. (Ormont 2007: 23)

Mit seinen vielfältigen Aktivitäten in den diversen Medien wie Rundfunk- und Fernsehauftritten, mit Vorträgen, Zeitungsartikeln und Teilnahme an Podiumsdiskussionen, der Wahl des „Sprachpanschers des Jahres“, der Schaffung eines „Kulturpreises Deutsche Sprache“ (finanziert mit Mitteln der Eberhard-Schöck-Stiftung) (vgl. Klatte 2007: 15) verfolgt der VDS nach den alten kulturpatriotischen, sprachstrukturellen und ästhetischen Motiven das Ziel der Bekämpfung der Anglizismen vor allem im öffentlichen Sprachgebrauch. Er gibt die vierteljährliche Zeitung „Sprachnachrichten“ heraus. Seit 1999 wird er von einem wissenschaftlichen Beirat unterstützt, dem namhafte Germanistikprofessoren wie Lutz Götze angehören. Viele Bücher werden in seinem Auftrag herausgegeben, wobei sich die meisten mit dem Phänomen „Denglisch“ befassen.

Bei der intensiven Internet-Präsenz erreicht der radikale Neopurismus des VDS die breite Öffentlichkeit. Seine Hauptaufgabe sieht der Verein in der Verhinderung der Entstehung von „Denglisch“, einer Sprachmischung, die angeblich den Fortbestand der reinen deutschen Sprache gefährdet. Nicht nur zahlreiche Anhänger hat der Verein, sondern auch viele Gegner. Aus den Stellungnahmen bekannter Sprachwissenschaftler zu den Anglizismen im heutigen Deutsch, über die Lipczuk mit kurzen Kommentaren referiert, wird ersichtlich, dass der Einfluss der Lehnwörter aus dem Englischen auf die Evolution und das System der deutschen Sprache unterschiedlich (Gefährdung oder Bereicherung) geschätzt wird (vgl. Lipczuk 2007: 142ff.).

2. NEUE TRADITIONELLE AUFFASSUNG VON SPRACHGEFÜHL

Eine direkte Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Sprachgefühls wird von den VDS-Anhängern nicht gewagt. Wir müssen von den Aktivitäten und

Produkten ihrer sprachpflegerischen Tätigkeit auf das Wesen des zu Grunde liegenden Sprachgefühls schließen. Die zentrale Frage bei der Beschäftigung mit der deutschen Muttersprache betrifft wie von jeher die Unterscheidung des guten vom schlechten Sprachgebrauch. Gemeint ist der allgemeine Sprachgebrauch ohne strikte Unterscheidung zwischen dem privaten und dem öffentlichen. Alle Muttersprachler haben zwar in dieser Sache ein Mitspracherecht, man beruft sich aber für die Durchsetzung der Ziele gern und oft auf die Meinung von Wissenschaftlern, die in der Öffentlichkeit mehr Gewicht hat. Dafür haben Vereine wie VDS einen wissenschaftlichen Beirat, dessen Mitglieder sich hin und wieder zu Wort melden, um der nötigen wissenschaftlichen Untermauerung Vorschub zu leisten. Anlässlich des zehnjährigen Bestehens des VDS lesen wir bei Lutz Götze (Lehrstuhlinhaber für DaF an der Universität des Saarlandes und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des VDS) (2007: 11) die Auffassung vom guten deutschen Sprachgebrauch, die wir im Folgenden kurz besprechen.

In seinem Artikel *Gutes Deutsch — Schlechtes Deutsch* nennt Götze für diese Unterscheidung zehn Kriterien mit „schlechten" (d.h. negativen) Beispielen. Bezeichnend für das wirkende subjektive Sprachgefühl mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit ist die Distanzierung von dem persönlichen Geschmack, der in die Objektivität eines Sprachwissenschaftlers nicht passt. Daher ordnet Götze seine Kriterien „jenseits des individuellen Geschmacks". Wie die Sprache verwendet werden soll und muss, ist in den zehn Kriterien enthalten. Dabei geht es zunächst um die Verständlichkeit, welche die Kommunikationsteilnehmer verbinden muss und nicht trennen darf. Die schlechten Beispiele dazu leuchten nicht alle ein. Was soll etwa an dem Ausdruck „etwas andiskutieren" Trennendes sein? Man versteht ihn als das Gegenteil von dem geläufigen Ausdruck „etwas ausdiskutieren".

Für das verbindende Kriterium der Verständlichkeit ist auch als schlechtes Beispiel „der überbordende Gebrauch von Fremdwörtern" angegeben. Dies unterstreicht die Zielsetzung des Vereins. Der übermäßige Fremdwörtergebrauch kann aber wirklich die Verständlichkeit in der Kommunikation stören, wenn die Kommunikationsteilnehmer die Fremdwörter nicht verstehen. In diesem Sinne fordert das sechste Kriterium „ein vertretbares Verhältnis von Wörtern der Muttersprache [...] und Fremdsprache(n) zu bewahren und nicht jede Modeerscheinung aufzunehmen". Dafür werden schlechte Beispiele vorwiegend aus dem Denglischen gegeben.

Was mit der Verständlichkeit zusammenhängt, ist in anderen Kriterien formuliert. Zum einen soll „die Sprache genau sein und daher Leerformeln und Sprachhülsen vermeiden" (schlechtes Beispiel: Virtuelle Realität), und zum anderen „übersichtlich sein und vor Übertreibungen und Gigantomanien bewahrt werden" (schlechte Beispiele: der maximalste Erfolg, in keinster Weise). In einem anderen Kriterium „soll die Sprache vor ‚Phrasendreschmaschinen' der Politiker und Bürokraten bewahrt werden". Dafür gibt es viele schlechte Beispiele wie: „Migrationshintergrund, Neuanfang, soziale Entmischung" usw.

trad.indb 238 2009-09-04 13:37:53

Was man noch mit der Verständlichkeit verbinden kann, sind die Hauptfunktionen der Sprache, an die in einem weiteren Kriterium erinnert wird, nämlich die „referentielle zum Informieren", „die emotionale als Ausdruck von Gefühlen" und „die ästhetische Funktion mit der poetischen Kraft". Dafür sind als schlechte Beispiele „das Vermeiden von Konjunktiv I und Konjunktiv II sowie das Vermeiden von Metaphern und differenzierenden Adjektiven".

Die Richtigkeit des Sprachgebrauchs wird in zwei Kriterien formuliert. Dabei geht es selbstverständlich um die Einhaltung der Regeln der Grammatik und der Orthographie sowie um die Unterscheidung der Textsorten von der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Die angegebenen schlechten Beispiele sind wohl allgemein bekannt wie. „am Beginn des Monats", „wegen seinem Wunsch" oder „die Verwechslung von scheinbar und anscheinend, von effektiv und effizient, mehrfach und mehrmalig, möchten und mögen". Für die Unterschiede der Textsorten von der gesprochenen und der geschriebenen Sprache sind zwei schlechte Beispiele angegeben, ein klassisches: „Regeln der Art: Schreib' so, wie du sprichst!", und ein modernes: „SMS-Botschaften oder Chats beweisen die neue Kreativität der Schriftsprache". Dem Leser und Sprachinteressierten ist überlassen, wie im letzten Beispiel die Ironie wahrzunehmen ist.

Der gute Sprachgebrauch des Deutschen ist in zwei Kriterien ethisch-moralisch motiviert, insofern als die Sprache einerseits „weder gewalttätig noch menschenverachtend sein noch zur Gewalt aufrufen darf", und andererseits „aufrichtig und nicht zu Verdrehungen, Verheimlichungen oder gar Lügen missbraucht werden darf". Schlechte Beispiele betreffen viele Verwendungsbereiche der Sprache wie die Politik, Werbung oder Wirtschaft. „ausländerfrei", „durchrasste Gesellschaft", „Humankapital (Mensch)" u.a. sind Beispiele für menschenverachtenden Sprachgebrauch. „Minuswachstum", „Personalumstrukturierung", „Waffengang (Krieg)", „ein übermäßiger Gebrauch des Passivs und dadurch Verschweigen des Handelnden und dessen Verantwortung" u.a. sind Beispiele für Verdrehungen, Verheimlichungen und somit für einen nicht aufrichtigen Umgang mit der deutschen Sprache, wovor sie bewahrt werden soll.

Alle Kriterien für ein gutes Deutsch fasst Götze in der Maxime zusammen: „Sprich so, wie du denkst, und handle so, wie du sprichst!". Diesen Satz erklärt er mit den Worten des Konfuzius und gibt zum Schluss des Artikels: „Eine letzte Empfehlung: Der beste Weg zu einem gepflegten und differenzierten Gebrauch der deutschen Sprache ist noch immer die Lektüre eines guten Buches!" (ebd.).

Die zehn Kriterien zum guten Deutsch verraten uns das Sprachgefühl von Lutz Götze, das der Sache dient und als eine Art „Patentrezept" für das kollektive Sprachgefühl der allgemeinen Sprachbenutzer der deutschen Sprache gelten soll. Dieses Sprachgefühl kennzeichnet sich durch die meisten Merkmale des Sprachgefühls nach der traditionellen Auffassung von Dunger. Ein gutes Deutsch hat sich nach der Standardsprache zu richten. Genauer gemeint sind die Strukturen und Regeln der Schriftsprache, die mit mundartlichen Ausdrucksweisen nicht gemischt werden darf. Das Beispiel „Ich habe gegessen ge-

habt (‚Ultra-Perfekt')" für schlechtes Deutsch belegt die umgangssprachliche Zeitform, die nach Regeln der Standardsprache nicht korrekt ist. Das andere Beispiel mit dem Gebrauch der Präposition „wegen" mit dem Dativ statt mit dem Genitiv zeigt ebenso, dass das, was in der Umgangssprache geläufig ist, in der Standardsprache nicht verwendet werden darf. Eine derartige pauschale Formulierung für das letzte Beispiel hat aber keine Berechtigung, denn im Duden (Universalwörterbuch) ist der Gebrauch der Präposition wegen mit dem Genitiv und dem Dativ in der Standardsprache differenziert angegeben. Und den soll man einhalten.

Mit dem übertriebenen Fremdwörtergebrauch und dem vertretbaren Verhältnis von Wörtern der Muttersprache und denen der Fremdsprache ist die Absicht zu verstehen, bei entbehrlichen Fremdwörtern entsprechende deutsche Wörter zu verwenden. Dagegen ist nichts einzuwenden. Es bleibt aber dem einzelnen Sprachbenutzer überlassen, wie er nach seinem Empfinden dieses Verhältnis festlegt. Dabei spielt der persönliche Geschmack in der Wortwahl eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist für das individuelle Sprachgefühl nicht immer bewusst, dass bestimmte Wörter Fremdwörter sind, die man etwa lieber vermeiden sollte, besonders dann, wenn sie eingedeutscht sind und sich in der deutschen Sprache richtig eingebürgert haben.

Wenn wir bei der Belehrung des Sprachgefühls die Rangordnung der Verbindlichkeit der Quellen ernsthaft berücksichtigen, dann können wir das einsehbare gute Sprachgefühl von dem persönlichen Geschmack beim Sprachgebrauch unterscheiden. Diese Unterscheidung ist für die Kultivierung des Sprachgefühls beim Fremdsprachenerwerb von grundsätzlicher Bedeutung. Wenn wir davon ausgehen („ich gehe davon aus" ist nach Götze schlechtes Deutsch. Dieser Ausdruck steht als schlechtes Beispiel für das Kriterium der Vermeidung von Leerformeln und Sprachhülsen), dass das DUDEN-Universalwörterbuch als unumstrittene sichere und offizielle Quelle für alle Sprecher der deutschen Sprache und als ‚die Bibel' für alle Deutschlernenden gilt, dann kann man die Meinung mancher Sprachmeister als Irreführung bezeichnen und zurückweisen, wenn sie den korrekten Sprachgebrauch für unkorrekt halten. Damit verraten sie ihren persönlichen Geschmack, der mit richtig/falsch oder gut/schlecht wenig zu tun hat.

Nach Götze gehört der Gebrauch u.a. von „andiskutieren" und „fokussieren" (nach Duden Bildungssprache) zum schlechten Deutsch. Mit anderen Worten, nach Dunger ausgedrückt: Wer diese Wörter in seiner Sprache verwendet, hat ein unempfindliches, stumpfes Sprachgefühl. Das kann wohl nicht der Fall sein, wenn der persönliche Geschmack eine nüchterne Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch nicht behindert. Das schwankende und unsichere Sprachgefühl eines Deutschlernenden wird durch eine solche Beeinflussung und Belehrung irregeführt. Die Gefahr der negativen Beeinflussung des kollektiven Sprachgefühls von der Seite der Sprachmeister, wovor Dunger gewarnt hat, ist gar nicht gering zu schätzen.

Man kann und darf keinem Sprachbenutzer den persönlichen Geschmack bei der Wortwahl absprechen. Nun ist der Geschmack der einzelnen Menschen verschieden. Darüber lässt sich nicht streiten. Daher soll man jeden Geschmack tolerieren und vor allem respektieren. Dies bedeutet, dass man nicht versuchen soll, den eigenen persönlichen Geschmack den Anderen aufzuzwingen, geschweige dann seine Autorität dafür zu verwenden. Für die Kultivierung des Sprachgefühls in fremdsprachlichen Lernprozessen impliziert dies, dass man den Deutschlernenden beibringt, zwischen dem Allgemeingültigen im Sprachgebrauch und dem persönlichen Geschmack von deutschen Muttersprachlern zu unterscheiden und die Priorität bei der Verbindlichkeit der Quellen zu beachten.

3. DENGLISCH: AUSMERZUNG DER ANGLIZISMEN?

Viele an der Entwicklung der deutschen Sprache interessierte Menschen beschäftigen sich mit dem Phänomen ‚Denglisch' nach unterschiedlichen Motiven und aus verschiedenen Perspektiven. Alle verbindet jedoch die Absicht, dieses Phänomen mit seinen Konsequenzen für die Verständlichkeit der deutschen Sprache allen Ernstes, scherzhaft oder ironisch den Sprachbenutzern ins Bewusstsein zu heben mit dem intendierten Effekt, sich damit auseinanderzusetzen und über den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren.

> Denglisch ist eine merkwürdige Sprache. Sie ist entstanden und entsteht laufend aus den beiden Sprachen Deutsch und Englisch, heißt in der Terminologie der nationalen Sprachretter *Neoanglodeutsch* (hübsches Wortungetüm, oder?), unterwandert die ach so reine deutsche Sprache wie die Außerirdischen die gute alte Erdenmenschheit und wird aus unserer jetzt noch ziemlich einheitlichen Zunge ein wahres Machwerk entstehen lassen. [...]
>
> Wie eine durchgeknallte Popcorn-Maschine schleudert ganz Deutschland unentwegt neues Denglisch in die Realität — ein Sprachwahnsinn ohne Ende, der dokumentiert und kommentiert werden muss. (Goldenstein 2006: 8ff., Hervorhebung im Original)

Als Hauptziel der Aktivitäten des VDS ist die Bekämpfung von Denglisch. Damit sind vor allem Wortkombinationen aus der englischen und der deutschen Sprache gemeint, für die es deutsche Entsprechungen gibt. Dies betrifft den allgemeinen, vorwiegend den öffentlichen Sprachgebrauch und nicht fachsprachliche Ausdrücke, die für die internationale Wissenschaft notwendig sind. Dabei gilt das Motiv der Kommunikativität mit dem Argument der Verständlichkeit für den ‚durchschnittlichen' Sprachbenutzer, der nicht unbedingt über Englischkenntnisse verfügt. Auch wenn er darüber verfügt, kann für ihn das Wechseln vom Deutschen ins Englische eine Zumutung sein. Hahne bezeichnet Denglisch als Plastiksprache und als puren Etikettenschwindel:

> Diese Plastiksprache ist jedoch purer Etikettenschwindel. Oder schmeckt es in der Kantine besser, wenn ich mir meine Nudeln am *Menu Counter* statt an der Essensausgabe abhole? Immer häufiger finden sich in unserer Sprache englische Brocken, und das in oft lächerlicher Vermischung. Da ist von ‚an*faxen'* die Rede, von *‚News abmailen'*, von *‚Moonshine*-Zeiten' oder von ‚*CityCall*-Verbindungen'. Und wer zum Beispiel die Schlagzeile liest ‚Inforecherche total im *Online*dienst für *Home*nutzer', muß viermal vom Deutschen ins Englische und zurück wechseln, zweimal sogar im selben Wort. (Hahne 2006: 8, Hervorhebung im Original)

Für Hahne wie für alle VDS-Mitglieder und -Anhänger geht es nicht darum, sich gegen Einflüsse von anderen Sprachen zu sperren, sondern dem Gebrauch von überflüssigen Fremdwörtern Einhalt zu gebieten, die die deutsche Sprache verhunzen.

> Man soll die eigene Sprache nicht krampfhaft gegen Einflüsse von außen abschotten, aber auch nicht alles kritiklos übernehmen. Warum muß es denn *Reader* statt Lesestoff heißen, *Brainstorming* statt Ideensammlung, *Milestone* statt Meilenstein oder *Global Player* statt Weltkonzern? [...]
>
> Schluss mit den überflüssigen Fremdwörtern und der Verhunzung unserer Sprache! Die Wortpfuscher und Sprachpanscher gehören nicht *outgesourct*, sondern schlicht auf die Müllkippe. (ebd., Hervorhebung im Original)

Mit der Verhunzung der deutschen Sprache gehen ästhetische Motive einher, die wir von der Geschichte des Fremdwortpurismus her kennen. Sie sind gegen den übertriebenen Fremdwörtergebrauch als Modetorheit vor allem im Sprachgebrauch der Medien und der Werbung gerichtet. Auch in Bezug auf staatliche und öffentliche Institutionen wird die Anglomanie angeprangert. Ob im Sprachgebrauch der Deutschen Bundesbahn, der Deutschen Post, der Deutschen Telekom oder verschiedener Industrieunternehmen findet man immer englische und pseudoenglische Wörter wie „Handy", die keine Fachausdrücke sind und für deren Gebrauch in der deutschen Sprache kein Bedarf besteht. Insofern es dafür deutsche Wörter gibt, stellen sie keine Bereicherung des deutschen Wortschatzes dar. Sie bringen aber das englische Sprachdenken ins Deutsche, das sich langsam mehr dem Englischen angleicht. In diesem Prozess sieht Pohl als Linguist eine Bedrohung der deutschen Sprache:

> Es sind weniger die englischen Wörter, die die deutsche Sprache ‚bedrohen', vielmehr ist ein Prozess in Gang gekommen, der das Deutsche immer mehr dem Englischen angleicht. Englisches Sprachdenken ist im Deutschen auf dem Vormarsch, wenn Firmen von ihrer *Philosophie*, Politiker vom *Sinn Machen* ihrer Vorschläge und Militärs vom *Kontrollieren des Gebietes* sprechen. (Pohl 2005: 34, Hervorhebung im Original)

Diese Bedrohung ist nach Pohl ernst zu nehmen, denn die englischen Wörter sind nicht etwa aus Benennungsnot entliehen, um Lücken im deutschen Wortschatz zu schließen. Sie bewirken eine Verdrängung der bestehenden deutschen Ausdrucks-

formen, welche die Sprachlandschaft verändern, wenn keine Initiative dagegen ergriffen wird. Denn das geht an die Substanz und erfordert staatliche Maßnahmen im Bereich der Sprach(en)politik. Manche Staaten wie Frankreich und Polen haben ein Sprachschutzgesetz mit unterschiedlichen Bestimmungen. Gegen das Kapitulieren vor dem Englischen schlägt Pohl die Einführung des Englischunterrichts erst nach Abschluss der Ausbildung in der Muttersprache vor.

> Hier werden keine Lücken im Wortschatz oder in der Phraseologie geschlossen, hier wird die Sprache verändert, hier geht es ans Eingemachte, es werden bereits bestehende Ausdrucksformen der deutschen Sprache durch englische *verdrängt*. Dies geht über das, was man Lehnbeziehungen nennt, weit hinaus. [...]
>
> Daher sollte man gegensteuern und nicht vor dem Englischen kapitulieren. Englischunterricht ja, aber (europaweit) erst nach Abschluss der Ausbildung in der Muttersprache gemeinsam mit einer weiteren (möglichst Nachbar-) Fremdsprache. Sonst werden wir bald nur ‚Denglisch' sprechen. (ebd., Hervorhebung im Original)

Zur Bewusstmachung und Eindämmung des inflationären Gebrauchs von Anglizismen ist der VDS durch seine festen Aktionen wie „Sprachhunzer" oder „der Tag der deutschen Sprache" bekannt und berühmt geworden. Dazu gehört „der Anglizismen-Index" (erste Ausgabe 2005), der mittlerweile als Standardwerk betrachtet wird. Die ursprüngliche Ausgabe von 2002 hatte den Titel „VDS-Anglizismenliste". Der Anglizismen-Index wird jedes Jahr seit der ersten Ausgabe bei jeder Auflage überarbeitet und erweitert. Er hat auch eine Netzversion mit einer echten Suchfunktion. Die Ausgabe von 2007 erreichte 6550 Einträge. Die Netzversion machte die Anglizismen-Liste so populär wie keine andere. 170 mal am Tag wird der Index im Internet angerufen (vgl. Junker/Schrammen 2006: 21).

Der Anglizismen-Index stellt dem Benutzer ein Wörterverzeichnis zur Verfügung, um für Anglizismen und Amerikanismen eine schnelle deutsche Entsprechung zu finden. Dabei geht es vor allem um Ausdrücke der Allgemeinsprache. Fachausdrücke sowie Ausdrücke der Porno- und Vulgärsprache sind ausgeschlossen. Die Verfasser des Indexes sind sich dessen bewusst, dass es bei diesen fremdsprachlichen Ausdrücken die meisten sich ins Deutsche gut übertragen lassen, während bei manchen anderen Übersetzungsschwierigkeiten auftauchen, insofern als der Sinn und die Bedeutung nicht ganz wiedergegeben werden können. Darauf wird mit den vielen Äquivalenten und Bedeutungserklärungen hingewiesen. Einige Beispiele für deutsche Äquivalente: *Bestseller* — Verkaufsschlager, Erfolgsbuch; *Feedback* — Antwort, Echo, Rückkopplung, -meldung; *happy* — glücklich, erfreut, gelöst; *Playboy* — Frauenheld, Salonlöwe; *Recycling* — Wiederaufbereitung, -verwertung.

> **Manches ist schwer übersetzbar** (und daher besser nicht zu übertragen):
>
> *Management* — Führungskreis, Geschäftsführung, Leitungskreis, Unternehmensleitung (alle vier Übersetzungen geben die Originalbedeutung nur unzureichend wieder; managen ist treffender wiedergegeben mit (‚Betrieb leiten, organisieren')

> *Mobbing* — Ausgrenzung, (Arbeitsplatz-) Schikane, Terrorisierung (alle ungenau, letzteres wohl zu stark; inzwischen zu einem kaum eindeutig zu übersetzenden Fachausdruck geworden). (Pohl 2005: 34, Hervorhebung im Original)

Darüber hinaus unterstützt der VDS viele Veröffentlichungen, die als Antianglizismenwerke zu betrachten sind wie z.B. das von Bartzsch, Pogarell und Schröder herausgegebene *Wörterbuch überflüssiger Anglizismen*, das seit der ersten Auflage 1999 jedes Jahr überarbeitet und erweitert neu aufgelegt wird. Von 3500 Wörtern in der ersten Auflage kommt die siebte Auflage (2007) auf über 7000 Wörter. Dieses Wörterbuch richtet sich gegen die Sprache der Werbung, die in den Medien allgegenwärtig ist, welche das alltägliche Leben beherrschen und beeinflussen. Wie die Herausgeber meinen, bewirkt dieser Einfluss der Medien, dass verschiedene gesellschaftliche Bereiche sich der Werbung angeglichen haben. Dies hat zur Folge, dass viele tausend Wörter in den allgemeinen Wortschatz übernommen wurden, wobei man nicht mehr weiß, dass es dafür auch deutsche Wörter gibt. Es kommt hier wieder der Prozess der Verdrängung der deutschen Ausdrücke zum Vorschein. Für die Bekämpfung solcher Anglizismen und Amerikanismen werden ästhetische (unschön) und kommunikative (unverständlich) Motive genannt.

> Nun haben einige Werbetreibende eine unschöne Vorliebe entwickelt. Sie verwenden bei allen sich bietenden Gelegenheiten Wörter und Versatzstücke aus der englischen Sprache. Offenbar verfügen sie zur Zeit über keine anderen kreativen Mittel. Da wird dann jeder Laden zum Shop, was leicht ist, heißt light, und selbst das Warten auf Weihnachten wird zum Christmas Countdown.
>
> Für den derzeitigen Mischmasch gibt es keinerlei Rechtfertigung. Er ist unschön, wirkt peinlich auf englischsprachige Besucher und ist auch für viele Menschen nicht mehr verständlich. (Bartzsch et al. 2007: 7f.)

Dieses Wörterbuch schreibt sich in der Tradition der im 17. Jahrhundert und danach entstandenen Verdeutschungs-Wörterbücher, die damals zum Ziel hatten, die Überschwemmung des deutschen Wortschatzes von Romanizismen einzudämmen. Dabei geht es im Kern um die Ausmerzung überflüssiger Anglizismen, die im Gegensatz zu sinnvollen Übernahmen keine Bereicherung des deutschen Wortschatzes darstellen. Die Einträge umfassen Wörter aus allen gesellschaftlichen Bereichen, wobei Fachausdrücke und Eigennamen selbstverständlich ausgenommen bleiben. Für die Einträge sind deutsche Entsprechungen mit zum Teil beißenden Kommentaren angegeben und dem Hinweis auf Denglisch, wenn es hier verwendet wird.

> *learning unit*: Lehr-, Lern-, Unterrichtseinheit — gerade die Lehrergeneration, die uns die Pisapleite eingebrockt hat, wirft besonders gern mit derartigen Anglizismen um sich, siehe auch *teaching unit*.
>
> *leasen*: (kauf-)mieten, pachten, ausleihen, Denglisch. (ebd.: 138, Hervorhebung im Original)

Als Erfolg bei diesem Unternehmen könnte man die Tatsache bezeichnen, dass viele Wörter der ersten Auflage in der siebten Auflage nicht mehr verzeichnet sind. Dass sie nicht mehr gebräuchlich sind belegt die Tatsache, dass sich seit 1999 ein Wandel der sprachlichen Wirklichkeit im deutschsprachigen Raum vollzogen hat. Dieser Wandel bedeutet, dass viele Fremdwörter aus dem allgemeinen Sprachgebrauch verschwinden, während gleichzeitig andere neu übernommen werden. Was die Anglizismen anbelangt, kann dieser Wandel als Modeerscheinung aufgefasst werden. Ihre Wirkungsdauer kann man nicht vorherbestimmen. Jedenfalls dokumentiert dieses Wörterbuch als Nachschlagwerk in gewissem Grade den gegenwärtigen Sprachstand (vgl. Sprachnachrichten Nr. 34 / 2007: 25).

Für das Phänomen ‚Denglisch' gibt es neben Neoanglodeutsch andere Begriffe wie ‚Modernes Westdeutsch' oder ‚das Cool-Deutsch', die die Entwicklung im deutschen Sprachgebrauch nach den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts beschreiben. Denglisch wird nicht nur in Jugendkulturen gesprochen, sondern auch in Kreisen von karriereorientierten Geschäftsleuten, Verwaltungs- und Firmenangestellten. Es beherrscht die Branche der Werbung und wird daher auch als „Werbesprache" bezeichnet. Mit dem Cool-Deutsch als einem von den „15 neuen Deutschs" befassen sich Claßen und Reins (2007). In diesem Buch handelt es sich um die Differenzierung des aktuellen deutschen privaten Sprachgebrauchs mit Wortlisten, Erklärungen und Kommentaren, wie er von bestimmten Sprachbenutzergruppen der deutschen Sprachgemeinschaft verwendet wird, eine Art Entschlüsselung der Sprache der eingeweihten Kreise in allgemein verständliches Deutsch. Das Cool-Deutsch trägt nach Meinung der Verfasser zur Entwicklung der deutschen Sprache bei, deren Ergebnis in der Zukunft pessimistisch betrachtet wird. Sie stellen nämlich die These auf:

> In 80 Jahren wird Englisch Deutschlands offizielle Schulsprache sein. Und Deutsch nur noch Zweitsprache der Alten, Heimatverbundenen und Germanisten. Sie werden mir jetzt Schwarzmalerei vorwerfen. Und ich hoffe, Sie haben recht.
>
> Aber wenn sich in unserem Land in den nächsten Jahren nichts ändert, begibt sich unsere Muttersprache auf den direkten Weg ins Museum. Den meisten wird das noch nicht einmal auffallen. (Claßen und Reins 2007: 296)

Wir möchten hinzufügen, um im Bild zu bleiben: "Die meisten werden auch nicht mehr zum Museum finden können". Man kann Denglisch oder Cool-Deutsch für Nichtdeutsche als lehr- und lernbar betrachten, wenn man für einen Deutschsprachkurs Grundkenntnisse in der englischen Sprache zur Voraussetzung macht. Wenn Englisch in Grundschulen und Gymnasien als erste Fremdsprache gelehrt wird, dann fällt es wahrscheinlich den Schülern nicht schwer, Denglisch zu lernen. Wenn aber Deutsch als erste Fremdsprache nach der Muttersprache (nicht Englisch) gelernt wird, was in Ländern außerhalb des deutsprachigen Raumes und außerhalb der europäischen Grenzen nicht selten der Fall ist, dann gehen mit Denglisch Didaktisierungsprobleme einher, die aus der

Mischung zweier Sprachen resultieren. Es stellt sich dann die Frage, ob mit Denglisch ein Sprachgefühl für das Standarddeutsche bei den Schülern entwickelt werden kann. Solange Denglisch an die Standardsprache der deutschen Sprachgemeinschaft nicht assimiliert ist, ist es zumindest zu bezweifeln, dass damit strukturierte sprachliche Erfahrungen für ein intaktes Sprachgefühl für das Standarddeutsche gemacht werden können.

Irritation und Zumutung wirken auf das Sprachgefühl destabilisierend. Eine chaotische Sprachmischung destrukturiert die sprachlichen Erfahrungen und bringt den Sprachbesitz aus dem Gleichgewicht, das für das intakte Funktionieren des Sprachgefühls notwendig ist. Eine Desorientierung des Sprachgefühls in den harmonischen Spielregeln der sprachlichen Strukturen und Bedeutungen hat zur Folge einen inadäquaten Sprachgebrauch und ein defizitäres Stilempfinden, die der Hauptfunktion der Verständlichkeit der Sprache als Kommunikationsmittel nicht mehr gerecht werden. Es ist so, als wäre das Sprachgefühl als Rückgrat des Sprachgebrauchs gelähmt, so dass das Funktionieren der eigenen Sprache als lebendigen Organismus nicht mehr greifen kann. Der Sprachgebrauch hinkt und kann nicht mehr zum aufrechten Gang finden.

13.5. EIN ANDERER ASPEKT DER MODERNEN SPRACHPFLEGE

Eine Gegensteuerung zum Prozess der Verdrängung der deutschen Ausdrücke erscheint nicht nur in Antianglizismenwerken, sondern auch in verschiedenen Publikationen, die sich mit dem gegenwärtigen Sprachstand des Deutschen befassen. Da ist die Rede von „den bedrohten Wörtern“, zu denen Mrozek (2005: 9) nicht nur Archaismen (ausgestorbene Wörter) zählt, sondern auch Wörter, die an Relevanz verloren haben oder solche, die bald keiner mehr kennt, weil sie Dinge bezeichnen, die es nicht mehr gibt. Es sind verschiedene Wortgruppen, wobei die Wörter ihre Bedeutung so verändert haben, dass die ursprüngliche Bedeutung verloren gegangen ist. Wer weiß heute noch, dass das Teelicht die „zivile“ Bezeichnung für Hindenburglicht ist und warum es so geheißen hat (vgl. Mrozek 2006: 66). Im *Lexikon der bedrohten Wörter* ruft Mrozek in unterhaltsamen Wort-Geschichten vergessene und halbvergessene Wörter in Erinnerung und erklärt dabei in verständlichem Deutsch ihre Herkunft. Dabei werden Regionalismen und mundartliche Wörter außer Acht gelassen.

Die Wortgeschichten belegen nicht nur den Sprachwandel, sondern auch die Evolutions- und Modernisierungsprozesse der Moral und des privaten Lebens. Sie rekonstruieren im Kontext der Verwendung der gegebenen ‚bedrohten’ Wörter das alltägliche Leben und das Sittenverhalten ihrer Sprachbenutzer. Insofern sind viele Geschichten als Sitten- oder Moralgeschichten zu betrachten.

> So mag aus der Gesamtheit vieler Wortgeschichten im Idealfall so etwas wie eine kleine Geschichte des Alltags oder des privaten Lebens entstehen, die oftmals eine Sitten- oder Moralgeschichte ist — wie man am Bedeutungswandel von Wörtern wie *Freier* oder *Hochzeitsnacht* (‚Lexikon der bedrohten Wörter', Band I) ablesen kann. (Mrozek 2006: 9f., Hervorhebung im Original)

Das Aussterben der Wörter ist ein kontinuierlich schleichender Prozess im Leben der Sprachen, der dadurch aufgehalten werden kann, indem man diese Wörter wieder oder weiter benutzt. Man wird sich des Verlustes der ausgestorbenen Wörter erst bewusst, wenn einem die Worte fehlen. Es liegt in der Natur der Beschäftigung mit dem Aussterben der Wörter, dass sie von einer pessimistischen Einstellung begleitet wird.

> Wer sich mit dem Phänomen des Aussterbens beschäftigt, der verfällt leicht in eine kulturpessimistische Tonlage. [...] Es sei hier korrigierend daran erinnert, dass das Aussterben von Wörtern ein immer währender Prozess ist — auch wenn es manchen Gegnern modischer Anglizismen heute erscheinen mag, als stünde die deutsche Sprache vor einer neuen Lautverschiebung. [...]
>
> Das Sterben von Wörtern ist ein trauriger Prozess. Tröstlich aber ist, dass man sie von den Toten wieder zum Leben erwecken kann — indem man sie einfach benutzt. Dazu braucht es in manchen Fällen etwas Mut. (ebd.: 10)

Für die Entscheidung, ob ein Wort vom Aussterben bedroht ist und vor dem Vergessen bewahrt werden soll, gibt es keine objektiven Kriterien. Das persönliche Sprachgefühl des Lektors eines Wörterbuchverlags trifft die Selektion der Wörter und entscheidet über den Verdacht des Veraltens eines Wortes, der mit unterschiedlichen Verfahren geprüft wird. Hierbei spielt der Sprachbesitz des Lektors eine wichtige Rolle für die Orientierung des Sprachgefühls. Es kann dann zur Feststellung kommen, dass das gegebene Wort als veraltet betrachtet wird und in der Konsequenz ‚aus dem Verkehr gezogen' wird, d.h. als ausgestorben gilt und nicht mehr in das Lexikon aufgenommen wird.

> Für die Entscheidung, ob ein Wort noch zeitgemäß ist, haben auch sie [die Wörterbuchverlage] keine objektiven Kriterien. Der Anfangsverdacht entsteht im persönlichen Sprachgefühl des Lektors. Steht ein Wort einmal unter dem Verdacht des Veraltens, so wird es unter Beobachtung gestellt. Sollte es im Internet und in den elektronisch erfassten Jahrgängen von Zeitungen und Zeitschriften (so genannten Korpora) nur noch selten auftauchen, so stigmatisiert man es als ‚veraltendes Wort'. Findet sich ein Wort dort gar nicht mehr, dann erhält es den Stempel ‚veraltet' und wird kurzerhand entfernt. (Mrozek 2005: 8)

Das Lexikon der bedrohten Wörter unterscheidet sich von üblichen Wörterbüchern nicht nur dadurch, dass es Wortgeschichten enthält, sondern vielmehr dadurch, dass es subjektive Betrachtungen des Verfassers darstellt. Sein persönliches Sprachgefühl gibt ihm die Freiheit, um sich von den üblichen Sprachkämpfen abzuheben. Damit verfolgt er die Tradition der Enzyklopädien des 18. und 19. Jahrhunderts, die auch unterhaltsame Texte enthielten (vgl. Mrozek 2006: 9).

trad.indb 247 2009-09-04 13:37:54

13.6. SPRACHPFLEGE IN DER „GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE“

1. ZUR GESCHICHTE DER „GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE“

Die „Gesellschaft für deutsche Sprache“ (GfdS) als Nachfolgerin des ADS wurde 1947 in Lüneburg gegründet. Die „Muttersprache“ (linguistische Vierteljahreszeitschrift) und „Der Sprachdienst“ (ein Mitteilungsblatt) werden von ihr herausgegeben. Sie hat zahlreiche Mitglieder und ist mit vielen Zweigvereinen im In- und Ausland vertreten. In ihrer sprachberatenden Funktion wird sie von namhaften Linguisten und Vertretern anderer Berufe unterstützt. Es wird über den Begründer Max Wachler berichtet, wie er Schriftsteller und Sprachwissenschaftler für die Zusammenarbeit mit der Gesellschaft gewinnen konnte. Dazu zählten u.a. der Germanist Alfred Götze und der Schriftsteller Hans Friedrich Blunck, die in der Vergangenheit mit dem NS-Regime zusammengearbeitet haben. Auch Linguisten wie Leo Weisgerber und Jost Trier erklärten sich zur Mitarbeit bereit. Die politische Haltung des ADSV wurde von der GfdS weiterhin übernommen. Man versuchte zwar sich vom nationalistisch orientierten Fremdwortpurismus zu distanzieren, aber die Fremdwortfrage wurde immer wieder aufgenommen und heftig diskutiert. Erst 1957 vollzog sich mit dem neuen Geschäftsführer Oskar Buchmann der Wandel in der Behandlung der Fremdwortfrage, der in der Folge und als Protest den Austritt einiger Zweigvereine bewirkte, die eigene Gesellschaften gründeten (vgl. Lipczuk 2007: 133ff.).

Die gemäßigte Haltung der GfdS in der Fremdwortfrage kennzeichnet sich durch eine differenzierte Betrachtung der Fremdwörter und deren Gebrauch. Als Aufgabe der GfdS ist nicht die Fremdwörter zu bekämpfen, sondern deren angemessenen Gebrauch zu zeigen und auf die Gefahren hinzuweisen, die mit sprachlicher Täuschung und Manipulation zusammenhängen. Fremdwörter und Anglizismen sind eine Bereicherung für den deutschen Wortschatz, wenn von entbehrlichen Fremdwörtern kein inflationärer Gebrauch etwa aus modischer Effekthascherei oder Geltungssucht gemacht wird. In diesem Sinne sind Anhänger der GfdS gegen eine staatliche Reglementierung des Sprachgebrauchs mit einem Sprachschutzgesetz. Sie sehen in einer gesetzlichen Sprachregelung eine Denkregelung, die die Freiheit der Wortwahl der mündigen Bürger beschränkt, was sich ein demokratischer Staat nicht erlauben kann (vgl. Nüssler 1979: 187, Dietrich 1979: 182).

2. AUS DEN AKTIVITÄTEN DER „GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE“

Die Arbeit der GfdS ist auf Forschung und Sprachpflege der Gegenwartssprache konzentriert. Zu ihrem Aufgabengebiet zählt auch die Sprachauskunft, die

auch die „Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung“ seit ihrer Gründung 1947 bis 1954 erteilte. Nach Absprache mit der GfdS behielt die Akademie die sprachberatende Funktion sowie die Stilforschung und literaturästhetische Sprachfragen. Heute zeichnet sich die GfdS als eine etablierte Sprachpflegeinstitution durch ihre sachlich ausgewogene demokratische Haltung für eine Aufklärung der Sprachbenutzer in Sachen angemessenen Sprachgebrauchs und gegen eine vorschreibende Reglementierung desselben aus. In diesem Sinne ist sie durch die jährlich stattfindende sprachkritische Aktion „Wort des Jahres“ seit 1971 und „Unwort des Jahres“ seit 1991 berühmt geworden, wobei seit 1994 die Jury für Unwort des Jahres sich von der GfdS selbstständig gemacht hat.

Vorschläge für Wort und Unwort des Jahres kommen von den Deutschsprachigen in und außerhalb Deutschland, die von der Jury im Laufe des Jahres gesammelt werden. Dabei wird an das Sprachgefühl der einzelnen Sprachbenutzer appelliert, wie ihnen in allen Bereichen der öffentlichen Kommunikation (wie Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft usw.) im Laufe des Jahres Wortbildungen aufgefallen sind, und wie sie diese empfunden haben. Beabsichtigt ist die Anregung zu einem aufmerksamen Sprachbewusstsein der Sprachbenutzer, das ihr Sprachgefühl in seiner Funktion als Juror bei der Sprachrezeption bewusst aktiviert und zu einem Urteil motiviert. Die gesammelten Vorschläge mit Quellennachweis werden von den Jurymitgliedern in Nachschlagwerken geprüft und nach bestimmten Kriterien aussortiert. Dann wird in der Jury mehrheitlich entschieden, was als „Wort“ bzw. „Unwort des Jahres“ gewählt wird. Über die Medien wird Anfang des Jahres das „Wort des Jahres“ bekannt gegeben. Etwas später erfolgt die Bekanntmachung von „Unwort des Jahres“.

Generell wird in Anlehnung an Brüder Grimm als Unwort ein beleidigendes und verletzendes Wort bezeichnet, das es eigentlich gar nicht geben sollte. Schlosser (2000, 8ff.) nennt acht Merkmale zur Bestimmung eines Unwortes. Hauptkriterium eines Unwortes ist „die Absicht zu verletzen“. Darüber entscheidet der Gebrauchskontext des Wortes. Wenn mit dem Wort „Wohlstandsmüll“ Haushaltsabfälle bezeichnet werden, ist das Wort in diesem Kontext angemessen verwendet. Wenn aber damit Arbeitsunwillige oder Arbeitsunfähige gemeint sind, dann gilt es entschieden als Unwort. Wenn „der Mensch als Sache und als Katastrophe“ sprachlich behandelt wird, dann sind bestimmt Unwörter im Spiel, wie z.B. „Schülermaterial“ oder „Patientengut“. Ein weiteres Merkmal ist „die Absicht zu täuschen“, wenn etwa ein Begriff nicht in seinem angemessenen Kontext verwendet wird. Die „Schwierigkeit mit Ironie“ kann bei bestimmten Sprachbenutzern den ironischen Gebrauch eines Wortes zum Unwort machen, wenn die Ironie zum blanken Zynismus wird. „Die Absicht zu beschönigen“ produziert Unwörter besonders im Bereich der politischen Propaganda und in der Produktwerbung. „Die verheerende Wirkung politischer Propaganda“ ist ein brisantes Merkmal von Unwörtern, wie wir sie aus der Geschichte der NS-Herrschaft und Diktaturen kennen. Als „Unwörter nach dem angeblichen ‚Tod der Ideologien’“ werden solche Begriffe in den Wissenschaften verwendet, die

einer bestimmten Ideologie Vorschub leisten. Schließlich gilt als „ein sprachliches Grundprinzip“ das Merkmal eines Unwortes nach Wittgensteins Maxime: „Die Bedeutung eines Wortes ist die Bedeutung seines Gebrauchs“, womit letztendlich der Kontext im öffentlichen Sprachgebrauch darüber entscheidet, ob ein Wort als Unwort aufzufassen ist.

Das Sprachgefühl der Sprachbenutzer bei der jährlichen sprachkritischen Aktion wird für die Bedeutungserschließung und die Angemessenheit des Kontextes beim Wortgebrauch sensibilisiert, um sich der Manipulation durch Sprache bewusst zu werden und sich eventuell dagegen zu wehren. Damit ist nicht die Richtigkeit des Sprachgebrauchs im semantischen und syntaktischen Sinne gefragt, sondern das Stilempfinden für die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks im Kontext der gesamten Äußerung. Da die Bestimmung eines Wortes als Unwort nicht immer eindeutig und das Sprachgefühl der Sprachbenutzer unterschiedlich entwickelt ist, erweist sich die sprachstatistische Erfassung der Unwörter-Vorschläge für die Jury nur als Orientierungshilfe für ihre Wahl. Denn es werden für die Entscheidung nur inhaltliche Kriterien berücksichtigt. Das Unwort muss aktuell, sachlich grob unangemessen und inhuman sein (vgl. Schlosser 2000: 116).

3. BEWUSSTE AKTIVIERUNG DES SPRACHGEFÜHLS

Auch in Veranstaltungen der Zweigvereine ist das Sprachgefühl der Gesellschaftsmitglieder gefragt. Die Mitglieder aus verschiedenen Berufen treffen sich mit dem Vorsitzenden und besprechen aktuelle Fragen im Gebrauch der deutschen Muttersprache. Dabei setzen sie ihr Sprachwissen, Sprachgefühl und Stilempfinden ein. Ein Prozess der Bewusstmachung und -werdung über den eigenen Gebrauch der Muttersprache wird in Gang gebracht. Über manche Tendenzen in der Evolution der deutschen Sprache wird reflektiert und diskutiert, so dass jeder für sich entscheiden kann, ob er in seinem individuellen Gebrauch diese Tendenz unterstützt oder bewusst vermeidet. Es handelt sich in der Regel um sprachliche Äußerungen aus dem öffentlichen Sprachgebrauch, die einen „Verdacht“ der Normänderung aufweisen. Verdacht deswegen, weil diese Äußerungen nach der offiziellen Schreib- und Sprechnorm als unkorrekt zu bezeichnen sind. Das Sprachgefühl der Gesellschaftsmitglieder als Sprachbenutzer wird getestet, ob es daran Anstoß nimmt oder ob es sie hinnimmt und einfach akzeptiert.

Es ist interessant auf solchen Veranstaltungen zu beobachten, wie das Sprachgefühl der Muttersprachler nach den Merkmalen von Lindroth (vgl. Abschnitt 8.7.) spontan auf manche sprachlichen Formulierungen reagiert, während es bei anderen Äußerungen deliberativ wirkt. Wenn es sich um die Sprachrichtigkeit handelt, dann fällt die Entscheidung über richtig oder falsch nach der Überzeugung des Sprachgefühls meistens spontan und zwar unabhängig davon, ob die Entscheidung der geltenden Norm entspricht oder auch nicht. Dies zeigt zum

einen, dass das Sprachgefühl in diesen Fällen selbstsicher ist und sich von seiner Überzeugung nicht abbringen lässt. Zum anderen, wenn es um eine Tendenz der Normänderung im Sprachgebrauch geht, ist nicht damit zu rechnen, dass bei negativer und spontaner Entscheidung des Sprachgefühls diese Normänderung akzeptiert und im eigenen Sprachgebrauch praktiziert wird.

Nun entscheidet das Sprachgefühl nicht immer spontan. Manchmal ist es unsicher und scheint desorientiert bzw. irritiert zu sein und braucht gewisse Überlegung und Reflexion über die gegebene sprachliche Wendung. Es forscht dann im eigenen Sprachbesitz, in der Gesamtheit der sprachlichen Erfahrungen nach Analogien und Anhaltspunkten, um sich entscheiden zu können. Sowohl für die grammatische Richtigkeit als auch für die semantische Adäquatheit kann man in diesen Fällen nicht selten bei den Muttersprachlern ein Defizit an Sprachwissen feststellen. Sodann helfen die Veranstaltungsleiter mit Hinweis oder Erinnerung an die entsprechende Regel mit Beispielen, die den Fall betreffen. Bei der Tendenz einer Normänderung ist die Verbindlichkeit dieser Regel für die Entscheidung des Sprachgefühls zunächst Gegenstand der Diskussion. Durch kontrastive und konfrontative Analyse von Beispielen auf ihre Verständlichkeit hin wird dem Sprachgefühl die Entscheidung leicht gemacht. Erst nach der Deliberation kann das Sprachgefühl seine Entscheidung treffen. Entweder wird es sich an dieser Regel festhalten und eine Änderung zurückweisen oder eben diese Regel für nicht mehr verbindlich halten und sich an die neue Tendenz anschließen.

Auf einer Veranstaltung der GfdS in Dresden am 07.05.2007 wurde den anwesenden Mitgliedern auf zwei Seiten „Sprachliche Fehlleistungen (Mängel bei: Sachwissen, Schreib-/Sprechnorm, Grammatik, Sprachlogik, Wortgebrauch (Kollokation, Kontamination) usw.)“ mit 63 Sätzen und Ausdrücken zur Diskussion vorgelegt. Es sind Belegbeispiele aus dem öffentlichen und dem allgemeinen Sprachgebrauch. Viele davon entstammen der angegebenen Literatur: Leuninger (1993), Philippi (2005), und Zeigler (2005). Wie schon in der Überschrift des Arbeitspapiers erwähnt ist, handelt es sich um Mängel, die nicht nur durch die Kultivierung des Sprachgefühls, sondern auch durch die Ausgleichung des Defizits im Bereich des Sachwissens, zu beseitigen sind. Es sind auch darunter etliche sprachliche Formulierungen gereiht, die als Versprecher aufzufassen sind. Ein Beispiel für Sachwissensdefizit: „16. Die Polen darf man nicht unterschätzen. Diese Balkan-Kicker sind unberechenbar.“, und ein Beispiel für Versprecher: „18. Die Sanitäter haben mir sofort eine Invasion gelegt.“.

Aus den Sätzen, die immer wieder Anlass zu Diskussionen in der Sprachpflege geben und eine bewusste Beschäftigung mit dem Sprachgefühl fordern, zitieren wir folgende:

1. Ich stimme die völlig bei.
4. Ein stufenweiser Abbau von Zöllen.

6. Hol mir bitte das Buch, was auf dem Tisch liegt.
10. Ein Opel Astra erfasste ein die Fahrbahn überquerendes Reh und verendete am Unfallort.
14. Ich hatte vom Feeling her ein gutes Gefühl.
20. Wir haben uns gut aus der Atmosphäre gezogen.
22. Entsprechend seines Antrags wurde er nach N. versetzt.
34. Er lebte ausschließlich von und für die Schriftstellerei.
39. Welche Besonderheiten machen eine Figur zum Held?
42. (a) Der neue Autotyp begeistert alle, außer die Konkurrenz.
    (b) Der neue Autotyp begeistert, weil er ist klasse konstruiert.
43. mit großem technischen Gerät.
45. An was denkst du? Mit was beschäftigst du dich? Wegen was hat man ihn verurteilt?
47. Jetzt habe ich geschalten (begriffen).
49. Ich habe Ihnen nur 400 Gramm abgewiegt.
53. Entschuldigen Sie die Schweigung!

Diese Auswahlbeispiele, die von Linguisten aus dem allgemeinen Sprachgebrauch gesammelt wurden, sollen die Muttersprachler nach ihrem Sprachgefühl als Nicht-Linguisten prüfen und die sprachlichen Fehlleistungen feststellen. Doch dies ist nicht in jedem Fall evident, wenn nach der Gebrauchsnorm Fehler nicht erkannt werden. Das Verfahren bei der Sprachpflege will eben auf diese Gebrauchsnorm oder eher auf deren Entwicklungstendenz bewusst die Aufmerksamkeit der Sprachbenutzer lenken. Gleichzeitig wird mit diesem Verfahren intendiert, die kodifizierte Schreib- und Sprechnorm als Maßstab zu legen. Sowohl beim Fehlererkennungsprozess als auch bei der Fehlerbeurteilung schwankt das Sprachgefühl der Muttersprachler zwischen der Gebrauchsnorm und der kodifizierten Norm.

Generell haben alle sprachpflegerischen Tätigkeiten zum Ziel, das Sprachgefühl der Sprachbenutzer in Richtung auf die Einhaltung der kodifizierten Norm zu beeinflussen. Damit kann höchstens die Verzögerung einer eventuellen Normänderung erzielt werden, aber keinesfalls ihre Verhinderung. Denn die Gebrauchsnorm kann überhandnehmen und für das Sprachgefühl in der Muttersprache selbstverständlich werden, so dass sie früh oder spät in die kodifizierte Norm überführt wird. Aber solange ein „Konflikt“ zwischen den beiden Normtypen im Sprachgebrauch besteht, muss das Sprachgefühl der einzelnen Sprachbenutzer als letzte Instanz darüber entscheiden, welcher Norm gefolgt werden soll und ob sie zur Pflege des eigenen Sprachgebrauchs einzuhalten ist.

Die zitierten Sätze enthalten klassische Beispiele von sprachlichen Fehlleistungen, mit denen sich die Sprachpflege immer beschäftigt und dabei die Einhaltung der kodifizierten Norm anmahnt. Diese umfassen Bereiche der morphosyntaktischen und semantischen Ebene wie u.a. die Substantiv- und Adjektivdeklination (Sätze 39, 43), die Rektion der Präpositionen (Sätze 22, 34,

42), den Gebrauch der Relativpronomen (Satz 6) und der Fragepronomen (Satz 45), die schwache und starke Verbkonjugation (Sätze 47, 49), die Wortbildung (Satz 53), die Wortfolge im Nebensatz (Satz 42), die Kollokationen (Satz 20) und den Fremdwortgebrauch (Satz 14). Wenn man aber den Gebrauch des Adverbs „stufenweise“ (Satz 4) als dekliniertes Eigenschaftswort für eine Fehlleistung hält, dann bringt man „ein überempfindliches Sprachgefühl“ zum Ausdruck, wovor Dunger vor über einem Jahrhundert gewarnt hat (vgl. Abschnitt 13.3.). Denn dieser Gebrauch hat sich schon längst in der Standardsprache eingebürgert, so dass man eigentlich nicht mehr daran Anstoß nehmen sollte.

Im Satz 10 ist eine fehlerhafte Koordination beider Satzteile mit der Konjunktion „und“ festzustellen, die verstehen lässt, dass der Opel Astra am Unfallort verendete und nicht das Reh. Das Sprachgefühl wird bei der Rezeption dieses Satzes in seinen Funktionen als Korrektor und Rektifikator zur richtigen Formulierung veranlasst. Nach wie vor wird bei der Belehrung des Sprachgefühls vor der Verwendung von Strukturen und Konstruktionen der gesprochen Sprache in der Schriftsprache gewarnt, wenn sie gegen die Norm verstoßen. Dies ist der Fall mit der Stellung des konjugierten Verbs im Nebensatz mit der Konjunktion „weil“. Im gesprochenen Deutsch ist die Endstellung des Verbs im Nebensatz mit „weil“ nicht verbindlich. Sie wird zumindest toleriert. Dies gilt aber für die Schriftsprache nicht. Damit der Satz 42 (b) ohne Verbendstellung im schriftlichen Deutsch akzeptiert wird, muss nach der Konjunktion „weil“ ein Doppelpunkt stehen. Der Inhalt des Nebensatzes wird damit hervorgehoben.

13.7. SPRACHPFLEGE BEI BASTIAN SICK

1. ZU DEN MOTIVEN

Wie bei Dunger beruht Sicks sprachpflegerische Tätigkeit auf nationalen, kommunikativen, strukturellen und auch auf ästhetischen Motiven. Seine elitäre Haltung den Deutschen gegenüber wird an manchen Stellen betont: „Wir Deutschen sind Spitze, das steht außer Frage.“ (Sick 2005: 228). Er sieht die deutsche Sprache vom Zerfall bedroht:

> Dass unsere Sprache vom *Verfall* bedroht sei, ist eine bekannte Behauptung. Inzwischen scheint sie außerdem vom *Zerfall* bedroht. (Sick 2005: 33, Hervorhebung im Original)

Angesichts dieser Tatsache tritt er (in den Medien) als Experte der deutschen Sprache auf (vgl. Sick 2006: 78), der kraft seines Sprachgefühls oder eher seines profunden Sprachwissens die Sprachbenutzer in jedem Bereich des Sprachgebrauchs belehrt. Er scheut sich nicht, von seinen Lesern als „Besserwisser“ bezeichnet zu werden (vgl. Sick 2004: 163). Seine muttersprachliche Kompe-

tenz hebt er gegen die mangelhafte Sprachkompetenz der deutschen und nichtdeutschen Mitbürger ab, mit denen er Kontakt unterhält. Ihnen wird, pauschal ausgedrückt, ein schlechtes oder nicht intaktes Sprachgefühl unterstellt. Dabei ist der adäquate deutsche Sprachgebrauch nach seinem Sprachgefühl nicht selten der Ausdruck seines persönlichen Geschmacks, der nicht ausschließlich die Sprachrichtigkeit betrifft. Den Klang mancher Wortbildungen empfindet er trotz ihrer grammatischen Richtigkeit unerträglich und daher stilistisch nicht zu akzeptieren.

> Unübertrefflich schlecht wird es, wenn eine Schlechtigkeit als ‚unübertreffbar' bezeichnet wird. Nicht zuletzt geht es um den Klang der Worte: Ein Wort wie ‚erübrigbar' klingt wie der berühmte Schrankkoffer, der die Treppe hinunterpoltert — nicht alles, was sich grammatikalisch verwirklichen lässt, ist stilistisch ‚verwirklichbar'. (Sick 2004: 84)

Das ästhetische Motiv begründet bei Sick an vielen Stellen seine Präferenz für manche Strukturen und Ausdrucksweisen im deutschen Sprachgebrauch. Um den Wohlklang geht es auch bei der Endstellung des Verbs im Nebensatz mit der Konjunktion „weil". Obwohl diese Regel fast nur noch für die Schriftsprache gilt und im gesprochenen Deutsch nicht mehr eingehalten wird, fordert Sick (genauer gesagt sein gleichgesinnter Freund Henry) ihre Einhaltung in der gesprochenen Sprache aus Gründen des Wohlklanges. Denn in der Sprache soll nicht nur auf richtig und falsch geachtet werden, sondern auch auf Melodie und Rhythmus.

> 'Weil du mich liebtest' oder ‚Weil du liebtest mich'? Maren überlegt kurz und sagt: ‚Weil du mich liebtest'. Das klingt irgendwie ... rhythmischer. Bei ‚Weil du liebtest mich' hakt es in der Mitte. Ich [Henry] stimme Maren zu: ‚Sprache ist immer auch eine Frage von Melodie und Rhythmus. Es geht also nicht allein um richtig oder falsch, sondern auch um den Klang, genauer gesagt um den Wohlklang. Für meine Ohren hört es sich schöner an, wenn hinter ‚weil' ein Nebensatz folgt. Aber das muss jeder für sich selbst entscheiden'. (Sick 2005: 160)

2. ZU OBJEKT UND METHODE DER SPRACHPFLEGE

Das Nachschlagen in Lehrwerken und Quellen der deutschen Sprache sei für den einzelnen Sprachbenutzer mühselig und stelle keine vergnügliche Beschäftigung dar, zudem hätten die Lehrwerke Sick zufolge einen „geringstmöglichen Unterhaltungswert". Daher nutzt er diese Tatsache aus und betreibt eine unterhaltungsvolle Sprachpflege. Die Herausgabe seiner Trilogie *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* als Verkaufsschlager sowie die hohe Frequenz der Teilnahme an seinen Veranstaltungen beweisen die beträchtliche Akzeptanz beim breiten Publikum für die Unterhaltungsweise bezüglich Fragen des deutschen Sprachgebrauchs und des Zugangs zur Sprachpflege mit Humor. Wenn den Sprachbe-

nutzern ein Spiegel vorgehalten und ihnen gezeigt wird, wie sie mit der deutschen Sprache umgehen, so dass sie über den eigenen Sprachgebrauch lachen können, dann wird ihnen höchstwahrscheinlich bewusst, was daran nicht stimmen kann. Damit ist die erste Hürde in der Sprachpflege genommen.

Die richtige Diagnose ist die Voraussetzung für eine begründete Therapie mit Aussicht auf Heilungserfolg. In diesem Sinne nehmen die Sprachbenutzer die Belehrungen von Sick zur Kenntnis. Ob diese dann ihre Ausdruckgewohnheiten positiv beeinflussen, steht offen. Manche Sick-Kritiker meinen, die Verbindlichkeit für den richtigen Gebrauch des Deutschen könnte durch den Unterhaltungscharakter der Sprachpflege von der Sprachgemeinschaft nicht gebührend ernst genommen werden. Nichtsdestoweniger ist der sichere Effekt der Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch ein determinierender Anreiz zur bewussten Aktivierung des Sprachgefühls. Solange das Sprachgefühl bei den Muttersprachlern aktiviert wird, können mit der individuellen Sprachpflege positive Veränderungen (Berichtigungen, Verbesserungen, Verständlichkeit und Klarheit der Aussage, differenzierter (Fremd-)Wortgebrauch usw.) erwartet werden.

Als „ironischer Geschichtenerzähler" zieht Sick „gegen falsches Deutsch und schlechten Stil zu Felde", wobei zunächst die journalistische Sprache in Betracht kam.

> Meine ersten Attacken galten abgedroschenen Phrasen, unerträglichen Modewörtern, lästigen Anglizismen und Unwörtern aus dem Journalisten- und Politikerjargon. (Sick 2004: 9f.)

Aus dem Interesse und Bedürfnis der Leser an der Klärung von sprachlichen Zweifelsfällen erfasste das Gebiet der Sprachpflege allmählich den öffentlichen und den privaten Sprachgebrauch. Dabei sind nach Sick Fehler in der Verwendung der deutschen Sprache nicht auf eine mangelhafte Schulbildung zurückzuführen, sondern auf den Einfluss der verschiedenen mundartlichen Eigentümlichkeiten auf die Standardsprache, was frühere Generationen auch geplagt hat. Soweit das Schriftdeutsch als Grundlage der Standardsprache behandelt wird, habe die Rechtschreibreform zur Verwirrung und Verunsicherung mancher Sprachbenutzer in der richtigen Verwendung der deutschen Sprache beigetragen. Mitschuld daran sei der öffentliche Sprachgebrauch in der Werbung, Politik und Journalismus, der einen großen Einfluss auf die Sprachgemeinschaft ausübt. Dabei zweifelt Sick nicht an dem intakten Sprachgefühl der Mehrheit der Deutschen.

> Dabei haben die meisten von uns im Grunde ein völlig intaktes Sprachgefühl und wissen, an welcher Stelle sie welches Wort zu gebrauchen haben und wie es geschrieben wird. Aber Werbesprache, unverständliches Politikerdeutsch und leider auch bisweilen schlechter Journalismus werfen immer wieder neue Fragen auf und schaffen Verwirrung. (Sick 2004: 11)

Bei manchen Kritikpunkten der Rechtschreibreform kann man mit Sick nicht einer Meinung sein. Man hat den Eindruck, er möchte die freie Wahl zwischen zwei richtigen Schreib- und Verwendungsweisen einschränken, die nach der Reform zugelassen sind und eigentlich für das Sprachgefühl der Sprachbenutzer eine Erleichterung oder besser eine Entlastung bei der schriftlichen Formulierung darstellen, da man in der Hinsicht keinen Fehler machen kann, egal für welche Schreibweise man sich entscheidet. Im Duden und in anderen Standardwerken stellt er zum Gebrauch des Genitiv-s fest:

> ‚Gelegentlich wird das Genitiv-s zur Verdeutlichung der Grundform des Namens auch durch einen Apostroph abgesetzt.'
>
> Man beachte die Wortwahl: gelegentlich. Das klingt wie: ‚Einige können es eben nicht lassen.' Und um sein Unwohlsein noch deutlicher zum Ausdruck zu bringen, fügt der Duden fast trotzig an: ‚Normalerweise wird vor einem Genitiv-s kein Apostroph gesetzt.' (Sick 2004: 29)

Sick versteht sich als moderaten Sprachpfleger. Er ist zwar ein Romanist und kein Germanist, aber die Geheimnisse der deutschen Sprache faszinieren ihn. Ihm ist bewusst, dass eine lebende Sprache wie die deutsche dem Wandel unterliegt und sich nicht auf ein rigides immergültiges Regelwerk reduzieren lässt. Im Deutschen sind viele Ausdrucksweisen zugelassen. Daher betrachtet er das Produkt seiner sprachpflegerischen Tätigkeit nur als Empfehlungen für den Leser.

> Meine Texte sprechen allenfalls Empfehlungen aus. Die muss nicht jeder annehmen, manchmal weichen sie sogar von dem ab, was in einigen Grammatikwerken steht. Wenn ich mich mit einer gedankenlosen Sprachmode auseinander setze, bedeutet dies nicht gleich, dass ich ihre vollständige Abschaffung [sic!] verlange. Mir geht es vor allem darum, das sprachliche Bewusstsein zu schärfen und meine Leser zu ermutigen, nicht alles widerspruchslos hinzunehmen, was ihnen an bizarren Formulierungen in den Medien, in der Werbung, in der Politik, im Geschäfts- und Amtsdeutsch geboten wird. (Sick 2004: 12f.)

Die Absicht eines moderaten Sprachpflegers wie Sick ist nicht die „vollständige Abschaffung der gedankenlosen Sprachmode", die ihren Ausdruck in den „unerträglichen Modewörtern, lästigen Anglizismen und Unwörtern aus dem Journalisten- und Politikerjargon" findet. Eine ‚teilweise' Abschaffung ist doch erwünscht. Auf jeden Fall besteht das hehre Ziel in der „Schärfung" des sprachlichen Bewusstseins der Leser im Umgang mit dem öffentlichen Sprachgebrauch. Damit folgt Sick der traditionellen Sprachpflege (vor allem nach Dunger), die immer bestrebt war, die Standardsprache von den mundartlichen Einflüssen sauber zu halten. Sie zielt auf die „Schärfung des Sprachgefühls" ab und will entbehrliche Anglizismen, Fremdwörter und unkorrekte Lehnübersetzungen abschaffen. Eine differenzierte Ausdrucksweise in verschiedenen Kontexten des Sprachgebrauchs soll der Richtigkeit und Verständlichkeit gerecht werden.

trad.indb 256 2009-09-04 13:37:55

Objekt der Sprachpflege ist also der öffentliche und der private Sprachgebrauch in Wort und Schrift, wobei die Schreib- und Sprechnorm des Standarddeutschen als verbindlich voll zur Geltung kommt. Soweit es um die Normeinhaltung geht, ist die Belehrung berechtigt und indiskutabel. Wenn aber Fragen des Stilempfindens, ob Strukturen oder Wortwahl betreffend, zur Sprache kommen, dann nimmt der persönliche Geschmack des Sprachpflegers in den Beurteilungen des Sprachgefühls überhand. Eine Beeinflussung des kollektiven Sprachgefühls muss dann nicht unbedingt erfolgen, denn jeder Sprachbenutzer hat einen gewissen Freiraum für seinen persönlichen Geschmack in der Wahl der geeigneten und angemessenen Ausdrucksweisen. Dieser Freiraum ist ein untrennbarer Teil der Sprachidentität des Muttersprachlers, hier des Deutschsprechers und gilt als unantastbar. Man kann und darf als Sprachbenutzer den eigenen persönlichen Geschmack und Redestil anderen nicht vorschreiben.

3. ZUM KORREKTEN SPRACHGEBRAUCH

Die ironischen oder humoristischen Geschichten von Sick sind die Sammlung der Artikel der Kolumne „Zwiebelfisch“, die wöchentlich auf SPIEGEL ONLINE erschienen sind. Sie pauschal als Geschichten zu bezeichnen entspricht nicht völlig ihrer Gestaltungsform. Denn viele sind nur als Antworten auf Fragen der Leser formuliert, andere sind Kommentare des Verfassers zu Sprachgegebenheiten und die Diskussion darüber. Die Geschichten enthalten aber meistens fiktive Dialoge von Sick mit seinen Arbeitskollegen, mit seinem Buchhändler, mit seinen Freunden Peter, Henry oder Philipp, mit seiner deutschen Freundin Sibylle, mit seiner amerikanischen Freundin Holly, mit seiner französischen Freundin Suzanne, mit seiner Nachbarin Frau Jackmann, mit seiner Cousine, die auf Polen fährt und anderen Bekannten. Alle werden bei einem falschen Gebrauch der deutschen Sprache ertappt, wobei sich die Gelegenheit bietet, sie zu belehren. Über den literarisch ästhetischen Wert dieser Geschichten zu urteilen sei den Literaturwissenschaftlern und Literaturkritikern überlassen. Von zentraler Bedeutung sind für uns die sprachlichen Fehlleistungen der deutschen Muttersprachler festzustellen und ihre Ursachen zu ergründen. Dabei wollen wir die Aktivität des Sprachgefühls beleuchten, die für diese Fehlleistungen mitverantwortlich ist.

Generell bezeichnet man als korrekten Sprachgebrauch verständliche Sätze, die unser Sprachgefühl nicht verletzen oder es zur Richtigstellung reizen. Die Verträglichkeit der Bedeutungen der Wörter in einem Satz muss bewahrt bleiben. Der Sinn eines Satzes ergibt sich aus der Verbindung der Wörter miteinander in einem bestimmten Kontext, der sprachliche und außersprachliche Faktoren umfasst. Wird dieser Kontext nicht genügend berücksichtigt, so können missverständliche oder nicht sinnvolle Sätze entstehen. Derartige Sätze aus dem öffentlichen Sprachgebrauch sind ein ‚gefundenes Fressen‘ für Sprach-

pfleger wie Sick und viele andere vor ihm. So geben Lautsprecherdurchsagen der Bahn immer wieder Anlass zum Nachdenken über den Sinn und Unsinn der Durchsagen.

> ‚Der ICE 611 von Dortmund nach München über Frankfurt, Mannheim, Stuttgart trifft in der Ankunft voraussichtlich fünf Minuten später ein.' [...]
> ‚Auf Gleis drei erhält jetzt Einfahrt der verspätete ICE 611 nach München, die Ankunft war 13:24 Uhr.' [...]
> ‚Aus diesem Zug bitte alle aussteigen! Dieser Zug endet hier!' [...]
> ‚Unsere Weiterfahrt wird sich noch um wenige Minuten verzögern aufgrund einer Überholung.' [...]
> ‚Bitte benutzen Sie auch die anderen Türen! Der Zug ist innen hohl!'" (Sick 2006: 53–56)

Wenn man diese schlechten Formulierungen wie „trifft in der Ankunft ... ein" oder „Der Zug endet hier" nicht als zufällige Versprecher betrachtet, die schnell vergessen werden, dann lauert die Gefahr, dass sie in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommen, Schule machen und analog vom „Bahnbereich" auf andere Bereiche übertragen werden. Man könnte dann sinnentstellte Sätze generieren wie z.B.: „*Ich treffe in der Ankunft um 16:00 Uhr ein" oder „*Bitte aussteigen! Das Auto endet hier." Solange dies das Bahndeutsch betrifft, scheint das Sprachgefühl der Eisenbahner besonders in seinen Funktionen als Korrektor und Rektifikator der Formulierung dauerhaft gestört zu sein. Dauerhaft deswegen, weil Dunger u.a. sich vor über hundert Jahren mit ähnlichen misslungenen Formulierungen in der Eisenbahnsprache beschäftigt hat. Anscheinend hat sich in dieser Hinsicht nicht viel geändert, so dass sensible Sprachbenutzer als Reisende immer wieder daran Anstoß nehmen.

Beispiele aus dem öffentlichen Sprachgebrauch, die widersinnige Formulierungen aufweisen, vermehren sich ständig. Dazu tragen Pressemeldungen bei, wenn auf die Bedeutungsunterschiede der verwendeten Konstruktionen und sinnverwandten Wörter nicht geachtet wird. In der Zeitungsmeldung über den Tod des Japaners Yukichi Chuganji im Alter von 114 Jahren: „Der älteste Mann der Welt ist tot" ist ein Widerspruch enthalten. Wenn dieser Mann tot ist, kann er nicht mehr der älteste Mann der Welt sein. Eine solche Bezeichnung gebührt nämlich nur dem Mann, der noch lebt. „Der älteste Mann der Welt ist gestorben" ist dann die sinnvolle und richtige Formulierung, die in der Pressemeldung hätte stehen sollen (vgl. Sick 2004: 68f.).

Ein Grundsatz für den guten Sprachgebrauch ist die Vermeidung redundanter Aussagen. Überflüssige Wörter und Konstruktionen können den Gegeneffekt erzielen, statt den Sinn zu bekräftigen. Diese Redundanz ist ein Merkmal der Presse- und Mediensprache bei der Wiedergabe von Äußerungen öffentlicher Personen wie Politiker, Gewerkschaftsführer oder Fußballprofis. Der Gebrauch von Modalverben im Nebensatz erweist sich als überflüssig, wenn im Hauptsatz die Bedeutung des Modalverbs enthalten ist. Bei Verben wie z.B. „ankündi-

gen“, „drohen“ oder „erwägen“ ist der Wille angedeutet, so dass der Gebrauch von „wollen“ im Nebensatz sich erübrigt.

> In einem Text über einen in Deutschland spielenden brasilianischen Fußballprofi heißt es: ’Am Dienstag drohte der 29-Jährige seinen Chefs, seinen Vertrag über 2004 hinaus nicht verlängern zu wollen.’ Müssen die Chefs deswegen nun zittern? Der Brasilianer hat doch nur mit seinem Willen gedroht! Eine echte Drohung hört sich anders an. Die klingt zum Beispiel so: ‚Am Dienstag drohte der 29.Jährige, seinen Vertrag über 2004 hinaus nicht zu verlängern.’
>
> Ankündigen, versprechen, drohen, erwägen — all diese Wörter verfügen bereits über einen eingebauten Willen — serienmäßig, ohne Aufpreis. Wer also sparen will, hat hier die Gelegenheit, ein paar überflüssige Silben zu sparen. [...]
>
> Wollen, dürfen, können, brauchen — all dies sind Modalverben, die im Nebensatz nicht benötigt werden, wenn der Hauptsatz bereits auf ein Wollen, ein Dürfen, ein Können oder ein Brauchen hinweist. (Sick 2005: 73f.)

In unterschiedlichen Kontexten trifft Sick auf Verstöße gegen die Norm der deutschen Schriftsprache im öffentlichen Gebrauch, die den allgemeinen und privaten Gebrauch der gesprochenen Sprache anstecken. Es geht um die Aufmerksamkeitslenkung auf die grammatische Richtigkeit und zugleich um die Sensibilisierung für die stilistische Angemessenheit. Quer durch *„den Irrgarten der deutschen Sprache“* werden in den Geschichten Lektionen der deutschen Grammatik erteilt über Geschlechtsbestimmung der Nomen, Deklination der Substantive, Deklination und Steigerung der Adjektive, Rektion und Gebrauch der Präpositionen, Verneinung, Konjugation der unregelmäßigen Verben, Prädikatsergänzungen, Funktionsverbgefüge, Gebrauch der Adverbien, sinnverwandte Wörter und Begriffe, Fremdwortgebrauch, Lehnübersetzungen, idiomatische Redewendungen und Kollokationen, Pleonasmen, Derivation und Komposition der Wörter, Koordination und Subordination der Sätze, Bildung der Fragewörter, Gebrauch des Apostrophs und des Bindestrichs und vieles mehr. Zur Rekapitulation sind viele Artikel bzw. Geschichten mit einer Tabelle abgerundet, die das Sprachwissen aus der gegebenen „grammatischen Lektion“ zusammenfasst. Sie ist als zuverlässige Grundlage für einen guten Sprachgebrauch des Deutschen zu betrachten, über die das Sprachgefühl der deutschen Muttersprachler für sein intaktes Funktionieren verfügen muss.

Als Beispiel der mangelhaften Sprachkompetenz, die zu Fehlurteilen des Sprachgefühls führt, nennen wir die Verlaufsform im Standarddeutschen, die Holly (Sicks amerikanische Freundin) nicht im Deutschkurs gelernt und in fünf Jahren Aufenthalt in Deutschland nichts davon gehört hat. Zu der Schwierigkeit der deutschen Sprache zählt sie das Fehlen dieser Form, die im Englischen „continuous form“ wie z.B. „I’m reading a book“ entspricht. Nun wird sie belehrt, dass es diese Form gibt, aber sie wird im Deutschkurs nicht gelehrt, weil die Lehrer nur Hochdeutsch unterrichten und keine Sonderformen der Umgangssprache. Die Standardsprache kennt die Regel für die Verlaufsform: „eine Form von ‚sein’ + die Präposition ‚beim’ + der substantivierte Infinitiv“ wie z.B.: „Ich

bin beim Einkaufen“. Schöner aber seltener findet Sick die Bildung der Verlaufsform nach dieser Regel mit „im“ statt „beim“ wie z.B.: „Bärte sind wieder im Kommen“. In der Umgangssprache ist der Gebrauch der Verlaufsform üblich und sehr verbreitet, auch wenn man sich einfacher ausdrücken kann. Statt „Ich denke gerade nach“ hört man oft „Ich bin gerade am Nachdenken“. Die Rheinländer haben sogar ihre „perfektionierte“ Verlaufsform. Sie lautet für die Aussage im Präsens „Ich packe die Koffer“: „Ich bin die Koffer am Packen“ statt „Ich bin am Kofferpacken“. Wenn Sick richtig feststellt, dass in der deutschen Standardsprache die Verlaufsform bekannt ist und verwendet wird, dann ist es unverständlich, dass sie in dem genannten Deutschkurs nicht gelehrt wird, zumal renommierte deutsche Zeitungen wie „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ davon Gebrauch machen (vgl. Sick 2005: 183-186).

Bei Sicks Belehrung über den richtigen Gebrauch des Deutschen kommt es oft zur Unterscheidung zwischen den standard-, umgangs- und hochsprachlichen Formvarianten. So heißt es standardsprachlich „sich erinnern an jemanden oder an etwas“, im gehobenen Deutsch „sich einer Sache oder jemandes erinnern“ und umgangssprachlich „etwas oder jemanden erinnern“ (vgl. Sick 2004, 159). Nur anhand des Vergleichs mit der Standardsprache kann festgestellt werden, was an dem umgangssprachlichen Gebrauch nicht stimmt. Wenn dabei Dialekte und Regiolekte zur Sprache kommen, dann ist Sicks erklärtes Ziel, das Gemeinsame standardsprachlich herauszufinden.

> Nichts liegt mir ferner, als Dialekte zu verdammen. Ich will nur Licht in das Dunkel bringen, durch das wir gelegentlich tasten, wenn wir auf der Suche nach einem gemeinsamen sprachlichen Standard sind. (Sick 2006: 103)

Die Vorliebe zu bildhaften Ausdrucksweisen und sprichwörtlichen Redewendungen kann zu Verwechslungen und Mischungen derselben führen, die den Zweck der Bekräftigung der Aussage verfehlen und sie vielleicht unseriös klingen lassen. Am Beispiel von Sybille, die nicht jedes Wort in die Goldschale legen möchte, zeigt Sick, wie die sprichwörtlichen Redewendungen verdreht werden, z.B.: „Da wird das Huhn in der Pfanne verrückt“ statt „Da wird der Hund in der Pfanne verrückt“. Für diejenigen, die sich nicht mit eigenen Worten ausdrücken wollen und auf den sprichwörtlichen Redewendungen bestehen, hat Sick dafür eine Tabelle erstellt, wie sie richtig heißen und was sie bedeuten (vgl. Sick 2005: 192ff.).

In der Sprachpflege und Kritik der Mediensprache wird immer wieder festgestellt, dass Wörter und Ausdrücke nicht mit der adäquaten Bedeutung verwendet werden. Bei manchen gewinnt man den Eindruck, dass die Sprachbenutzer sie nie mit ihren richtigen Bedeutungen lernen wollen, so dass sie zum festen Bestanteil der deutschen Sprachpflege über Epochen hinweg geworden sind. So ist etwa der Fall bei sinnverwandten Begriffen wie „scheinbar“ und „anscheinend“, die im Gebrauch verwechselt werden (vgl. Sick 2004: 139ff.). Ein anderes Beispiel ist der Unterschied zwischen „provozierend“, „povokativ“ und

„provokant“ (vgl. Sick 2005: 131) und zwischen „voll“ und „ganz“ (vgl. Sick 2006: 154ff.).

In diesem Kontext verweisen wir auf den ‚Zankapfel‘ in der Sprachpflege, was die Richtigkeit der Adjektivierung der Umstandswörter anbelangt. Was Dunger vor über hundert Jahren bezüglich des richtigen Gebrauchs der Umstandwörter auf „-weise“ als Adjektiv festgestellt hatte, wird von Sick revidiert. Hierbei ist zu prüfen, ob sein Sprachgefühl störungsfrei funktioniert und ihn nicht irreführt. Denn, wenn es im öffentlichen Sprachgebrauch etwa der Medien um die Normeinhaltung der Standardsprache geht, dann unterliegt die Richtigkeit der Adjektivierung der Adverbien auf „-weise“ keinem Zweifel. Dies kann man im Duden nachschlagen. Das intakte Sprachgefühl für die Standardsprache urteilt die Richtigkeit nach der geltenden Norm. Es kann sie in Frage stellen, wenn sie im Wandel begriffen ist. Es darf aber nicht deren Einhaltung zum Verstoß pervertieren.

> Längst haben auch die Journalisten die illegale Adjektivierung des Adverbs als fragwürdiges Mittel zur Verschönerung ihrer Texte entdeckt. ‚Bestandteil des von Koch und Steinbrück verabredeten Konzeptes ist der schrittweise Abbau von Subventionen um zehn Prozent binnen der nächsten drei Jahre’, berichtete ‚Die Welt’ im Zuge der Steuerreformdebatte. [...]
>
> Denn bis auf wenige Ausnahmen sind Adverbien unflektierbar, das bedeutet, sie können nicht gebeugt werden. Doch so unflektierbar die Adverbien, so flexibel die Masse der Schreiber und Redner, die es nicht lassen können, das Unbeugsame zu beugen. [...] Schuld ist wiederum der fatale Hang zur Substantivierung. Statt ‚Wir wollen einen schrittweisen Abbau der Schulden’ könnte man zum Beispiel sagen: ‚Wir wollen die Schulden schrittweise abbauen. (Sick 2004: 111ff., Hervorhebung im Original)

Die Standardnorm für illegal zu halten und deren Einhaltung zum Vorwurf zu machen ist nach der Qualifizierung von Dunger ein Ausdruck überpeinlichen Sprachgefühls. Dabei wird eine bewusste Manipulation des öffentlichen Sprachgebrauchs an den Tag gelegt, die nicht ohne Konsequenzen für das kollektive und individuelle Sprachgefühl der Sprachbenutzer bleibt. Die Irreführung ist vorprogrammiert, wenn wir an die Sick-Leser und -Zuhörer denken, welche alles von ihm für bare Münze nehmen und sich selbst nicht in einem Nachschlagwerk vergewissern. Anscheinend nimmt der persönliche Geschmack von Sick in Form der Abneigung gegen den adjektivischen Gebrauch der Adverbien überhand. Er schlägt wohl für den gleichen Satz eine andere Formulierungsmöglichkeit. Der persönliche Geschmack und das Stilempfinden entscheiden aber nicht über die Legalität der Standardnorm. Mit anderen Worten darf der persönliche Geschmack nicht für falsch erklären, was nach der Norm richtig ist und umgekehrt. Darin besteht die Gefahr der negativen Beeinflussung des Sprachgebrauchs in der breiten Masse der Sprachbenutzer, insofern als sie daran glauben und die vermeintlich ‚illegalen‘ Sprachstrukturen vermeiden. Zu einem differenzierten Sprachgebrauch

würde diese Haltung bestimmt nicht beitragen und sie widerspricht dem Sinn moderater Sprachpflege.

4. DAS STILEMPFINDEN

Auf Grund der möglichen, sprachlich richtigen Ausdrucksformulierungen entscheidet sich das individuelle Sprachgefühl im Vollzug des Sprech- oder Schreibaktes für die eine oder die andere. Hierbei spielt der persönliche Geschmack und der Vorzug bestimmter sprachlicher Konstruktionen und Ausdrucksmittel die Hauptrolle in stilistischen Fragen des allgemeinen Sprachgebrauchs. Es gelten hier nicht die gleichen Maßstäbe wie für literarische Stile, denn es geht im allgemeinen, öffentlichen und privaten Sprachgebrauch hauptsächlich um die Sprachrichtigkeit und die Verständlichkeit der Äußerung. Diese scheint aber nach Sicks Stilempfinden durch den Substantivierungswahn und den inflationären Gebrauch bestimmter Suffixe bei Wortschöpfungen in gewissem Grade tangiert zu sein. Am Substantivierungswahn im Nominalstil macht er die Juristen schuldig, die den Politikern die Gesetzestextvorlagen liefern. In der Rechtssprache als Fachsprache werden die Gesetze nicht anders formuliert (vgl. Sick 2004: 89). Das heißt aber nicht, dass der allgemeine Sprachgebrauch diesen Nominalstil uneingeschränkt übernimmt.

An der hohen Gebrauchsfrequenz des Adjektivs „pur“ in der Nachstellung nimmt Sick Anstoß und behauptet dasselbe Empfinden bei einem gewöhnlichen Sprachbenutzer in der Hoffnung, dass man dem übertriebenen Gebrauch von „pur“ Einhalt gebieten kann, bevor er Schule macht.

> Dem halbwegs sprachsensiblen Konsumenten stößt das Adjektiv ‚pur’ aufgrund seiner Häufung inzwischen sauer auf. Man kann nur hoffen, dass der pure Überfluss bald in irgendeinem Abwasserkanal versickert. Und zwar bevor das Beispiel der Attribut-Umstellung weiter Schule macht. Was würde aus dem normalen Alltag, dem perfekten Moment, den losen Gedanken? Alltag normal, Moment perfekt, Gedanken los? (Sick 2004: 25)

An anderer Stelle ist die Rede von der „unkrautartigen“ Wucherung der Nachsilbe „-bar“, die anstelle anderer Silben tritt, Infinitive verdrängt und zu unnötigen Wortschöpfungen verleitet (vgl. Sick 2004: 85). Die übertriebene Verwendung von „Bereich“ besonders in Wortzusammensetzung bereichert die deutsche Sprache nicht, wenn dieses Wort als Anhängsel oder „überflüssiger Appendix“ eine Bedeutung vortäuschen soll.

> Ob die permanente Vermehrung der Bereiche tatsächlich eine Bereicherung der Sprache bedeutet, darf an dieser Stelle bezweifelt werden. Letztlich handelt es sich um nichts anderes als einen überflüssigen Appendix, der Eleganz oder Bedeutung vortäuschen soll, wo in Wirklichkeit die gewohnte Banalität herrscht. Das Harnlas-

> sen wird jedenfalls nicht zu einem höheren Erlebnis, wenn man statt einer Toilette den Toilettenbereich aufsucht. (Sick 2004: 150)

Das Stilempfinden bezüglich der Entbehrlichkeit und Überflüssigkeit mancher Wortbildungen betrifft viele Substantivierungen u.a. mit „-ler“, „-ierung“, „-barkeit“ und „-nahme“ und auch Adjektivbildungen z.B. mit „-mäßig“. Soweit sie den Sinn der Äußerung nicht tangieren und für den Sprachbenutzer allgemeinverständlich sind, bleibt die Häufigkeit ihrer Verwendung in Wort und Schrift als Angelegenheit des persönlichen Geschmacks jedem überlassen. In diesem Sinne sind die Empfehlungen des Sprachpflegers zu verstehen. Dagegen ist nicht mehr zu verstehen, wenn eine Redewendung nach der tausendsten Wiederholung als stilistisches Verbrechen vom Sprachpfleger bezeichnet wird. Geht es in der Sprachpflege ‚kriminell‘ zu?! Es handelt sich um die Redewendung „(eine Geldsumme) in die Kassen spülen“, die im öffentlichen Sprachgebrauch geläufig ist. Sollten alle Sprachbenutzer, die diese Redewendung gebrauchen für „stilistische Verbrecher“ gehalten werden?

> Dies sind nur ein paar Beispiele von Tausenden, bei denen in jüngster Zeit irgendwelche Gelder in irgendwelche Kassen gespült wurden. Diese Form der Geldwäsche ist juristisch zwar völlig legal — stilistisch allerdings ist sie, spätestens nach der tausendsten Wiederholung, ein Verbrechen. [...]
>
> Pecunia non olet? Geld vielleicht nicht, aber dafür stinkt hier etwas anderes: Wenn überstrapazierte Redewendungen faulig werden, verbreiten sie einen unangenehmen Geruch. (Sick 2004: 130)

Man kann nicht die Mäßigkeit im Sprachgebrauch anmahnen und selbst als Sprachpfleger mit dem persönlichen Geschmack und Stilempfinden übertreiben. Denn da setzt man seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Hier sind vermutlich andere Motive des Sprachpflegers im Spiel, der mittels des Stilempfindens als Vorwand aus seiner politischen Überzeugung die Aufmerksamkeit der Sprachbenutzer auf Wirtschaftspolitische Missstände lenken will. Wenn es um den Jargon der Politiker und Geschäftsleute geht, ist kaum zu erwarten, dass durch die stilistischen Verbesserungen in ihrem Sprachgebrauch sich in ihren politischen oder geschäftlichen Aktivitäten nach ihren Überzeugungen etwas ändert. Allenfalls kann die sprachliche Manipulation reduziert werden.

5. ZU FREMDWORTPROBLEMEN

Sprachpflegerisch tätig zu sein, ohne sich mit der Fremdwortfrage zu beschäftigen, ist kaum vorstellbar. Die Fremdwörter sind ein Teil des deutschen Wortschatzes, der ständig expandiert. Manche betrachten dies als Bereicherung, andere als Verlotterung. Die Sprachpflege behandelt die Fremdwörter im Kontext ihrer Verwendung im öffentlichen und privaten Sprachgebrauch, die für die

Allgemeinverständlichkeit Schwierigkeiten bereitet. Sie treten auf den Ebenen der Aussprache, der Bedeutung, der grammatischen Bildung und nicht zuletzt auf der Ebene der Orthographie auf. Daher verpflichtet der Umgang mit Fremdwörtern zu größerer Sorgfalt als der Umgang mit deutschen Wörtern.

> Fremdwörter stellen uns immer wieder vor besondere Herausforderungen. Man kann sie verkehrt buchstabieren, ihre Bedeutung missinterpretieren, sie falsch aussprechen (viele Menschen brechen sich regelmäßig bei dem Wort ‚Authentizität' die Zunge, sodass oft nur ‚Authenzität' herauskommt) — und vor allem kann man sie leicht verwechseln. [...]
>
> Der Umgang mit Fremdwörtern verpflichtet uns freilich zu größerer Sorgfalt als der Umgang mit dem Vokabular unserer Muttersprache. Fehler mit Fremdwörtern sind nicht schlimmer als Fehler mit deutschen Wörtern. Sie sind nur oft komischer. (Sick 2006: 185ff.)

Ein Dauerbrenner ist die Diskussion mit verschiedenen Argumenten über die Entbehrlichkeit der Fremdwörter. Bei der Entlehnung und mit der Häufigkeit des Fremdwortgebrauchs wird die Frage der Ein- und Verdeutschung behandelt. Auch die Richtigkeit der Lehnübersetzungen von Wörtern und Redewendungen wird dabei untersucht. All dies war und ist Gegenstand der Sprachpflege, die bewusst die Reflexion über Sprache stimuliert. Dabei wird das Sprachgefühl der Sprachbenutzer aufs Höchste beansprucht. Es muss über das Geschlecht des Fremdwortes entscheiden, wenn es ins Deutsche übernommen wird. Es muss auch ihre Aussprache, grammatische und orthographische Behandlung festlegen. Und nicht selten ändert es ihre Bedeutung im Gebrauch. In diesem Sinne spricht man von der Eindeutschung der Fremdwörter.

Die Schwierigkeit bei der Geschlechtsbestimmung der Fremdwörter als Substantive hat einige Gründe. Für übernommene Wörter, die in der Gebersprache kein determiniertes Geschlecht haben, muss ein Geschlecht gewählt werden. Wenn im Deutschen ein entsprechendes Wort bedeutungsmäßig vorhanden ist, dann bekommt das jenige Fremdwort das gleiche Geschlecht. So geschieht es in der Regel für Wörter aus dem Englischen, die alle neutral sind oder kein differenzierendes grammatisches Geschlecht haben. Das Wort „mail" bedeutet „Post", und da Post weiblich ist, heißt es dann analog „die E-Mail" in der Standardsprache. Das gilt aber nicht überall in den deutschsprachigen Ländern, denn in Österreich und in der Schweiz wird für dieses Wort das sächliche Geschlecht „das Mail" bevorzugt.

Problematisch wird die Geschlechtsbestimmung eines Wortes erst dann, wenn dafür im Deutschen keine Entsprechung und somit keine Geschlechtsvorgabe vorhanden ist. Wie bei deutschen Wörtern reden wir dann bei solchen Substantiven von schwankendem Genus wie z.B.: „das/der Blackout", der/das Coutdown", „die/das Crème fraiche", „das/der Gelee", „der/das Joghurt (die Joghurt umgangssprachlich)", „der/das Newsletter", „das/der Pub", „der/die/das Triangel", „der/die Tsunami" usw. (vgl. ebd.: 157-164). Zur Vereinfachung, Transpa-

renz und Gleichbehandlung bei der Geschlechtsbestimmung der englischen und französischen Bezeichnungen von Gebäuden schlägt Sick das Verfahren nach dem Prinzip der deutschen Entsprechung vor. Damit es keine Verwechslung mehr gibt: die Place oder der Place, die Gare oder der Gare, soll es, wie es für Bezeichnungen aus dem Englischen heißt: der Tower (der Turm), die Royal-Albert-Hall (die Halle) oder die London-Bridge (die Brücke), auch für solche aus dem Französischen nach der deutschen Entsprechung heißen: „der Place de l'étoile", „der Gare du Nord" und „der Tour Montparnasse" (vgl. Sick 2005: 187f.).

Eine weitere Schwierigkeit beim Gebrauch der Fremdwörter besteht in der Pluralbildung. Hierbei wird auch bei der Aufnahme in den deutschen Wortschatz nach den Regeln der deutschen Grammatik verfahren. So ist „-s" die Pluralendung für Fremdwörter aus dem Englischen auf „-y" wie z.B.: „Baby/ Babys" und nicht „-ies" wie im Englischen „Babies". Dies ist das Merkmal der Lehnwörter als assimilierte Fremdwörter, die deutsche Schreibweisen und deutsche Endungen angenommen haben, wobei für viele neben der deutschen Pluralendung noch die Pluralform aus der Gebersprache verwendet wird, wie etwa bei Wörtern lateinischen oder italienischen Ursprungs (Globus / Globen, Globusse; Index / Indizes, Indexe; Visum / Visa, Visen; Cappuccino / Cappuccini, Cappuccinos; Torso / Torsi, Torsos) (vgl. Sick 2004: 56f., 99).

Die Eindeutschung der Fremdwörter ist ein Prozess, der nicht nach festen Regeln verläuft und nicht alle Fremdwörter gleichermaßen betrifft. Daher rührt die Schwierigkeit bei der Festlegung der Sprachrichtigkeit beim Fremdwortgebrauch. Wahrscheinlich entscheidet nach der Aufnahme eines Fremdwortes in den deutschen Wortschatz die Häufigkeit seiner Verwendung über das grammatische Verfahren mit ihm. Ob die Regeln der deutschen Grammatik Anwendung finden oder die grammatischen Formen in der Gebersprache, hat das Sprachgefühl darüber zu entscheiden. Denn es geht hierbei hauptsächlich um die Akzeptabilität der einen oder der anderen grammatischen Form. Während für Fremdwörter aus dem Englischen wie „design" und „recycle" die Konjugation in Präsens und Perfekt nach deutschen Regeln sich eingebürgert hat, man sagt : "Er designt ein Haus / hat designt" und „Er recycelt Biomüll / hat recycelt", gilt dies nicht für andere, noch nicht völlig assimilierte Wörter, wie z.B.: „getimed" und nicht „getimt" (vgl. Sick 2004: 145ff.).

Bei der Aufnahme eines Fremdwortes in den deutschen Wortschatz kann es im Gebrauch mit einer veränderten oder anderen Bedeutung belegt werden. Als Beispiel aus vielen ist der englische Ausdruck „body bag", der im Original „Leichensack" bedeutet, im Warenangebot vom Supermarkt wird er aber in der Bedeutung von „Rucksack" verwendet. Dies stammt aus der Sprache der Werbung, die an die Englisch gewohnten jugendlichen Konsumenten adressiert ist, um den Umsatz zu erhöhen. Dabei heißt Rucksack richtig auf Englisch „backpack" (vgl. Sick 2004: 80ff.). Für das Gemeinte haben die Werbemacher nicht das richtige Wort auf Englisch gewählt, vermutlich auf Grund mangelhafter

trad.indb 265 2009-09-04 13:37:56

Englischkenntnisse. Das Fremdwort mit der „falschen“ Bedeutung im öffentlichen Sprachgebrauch kann auch im privaten Sprachgebrauch Schule machen, was weder zur Allgemeinverständlichkeit in der deutschen Sprache noch zur Erweiterung der Englischkenntnisse beitragen kann.

An Beispielen von falschen Übersetzungen englischer Ausdrücke zeigt Sick, wie der Sinn der Aussage entstellt wird. Im Endeffekt ist die Öffentlichkeit verwirrt statt aufgeklärt. Aus den Pressemeldungen und –berichten zum Irak-Krieg bekommen die Sprachbenutzer eine ganz andere Vorstellung vom Kriegsgeschehen als diejenige, die den Tatsachen entspricht. Wenn im Kontext des Geldtransportes aus der irakischen Nationalbank der englische Ausdruck „tractor trailers“ zu Deutsch mit „Traktoren“ statt mit „Sattelzügen“ übersetzt wird, dann kann man sich von den herrschenden Zuständen eine falsche Meinung bilden. „Rocket Propelled Grenade“ mit “Propellerbetriebene Granaten” statt mit „Panzerfaust“, „mobile radios“ mit „tragbare Radios“ statt mit „Funkgeräte“, „gun cotton“ mit „Kanonenwatte“ statt mit „Schießbaumwolle“ zu übersetzen, sind Belege für die schlechten Englischkenntnisse der Journalisten und Berichterstatter, die zur Desinformation der Öffentlichkeit durch den falschen Sprachgebrauch beitragen (vgl. ebd.: 107ff.). Hinzu kommen so genannte „falsche Freunde“ bei der Übersetzung, die vom öffentlichen in den privaten Sprachgebrauch übergehen. Aus dem „terror attack“ vom 11. September machte die Presse „Terrorattacke“ statt mit „Terroranschlag“ wiederzugeben. So sagt man nicht mehr „Herzinfarkt“ sondern „Herzattacke“ usw. (vgl. Sick 2005: 89f.).

Sick beklagt die Übermacht der Anglizismen in der deutschen Sprache. Er findet in dieser Hinsicht, dass die deutsche Sprache „von englischen Begriffen völlig durchdrungen ist“ (2005: 213). Im Kontext der Kritik an der Sprache der Deutschen Bahn, die im Rahmen der Globalisierung und im Streben nach mehr Internationalität im Unternehmen ihre Schalter „Counter“ und ihre Fahrplanauskunft „Service Point“ nennt, bezeichnet Sick dieses Verfahren der Ersetzung deutscher Wörter durch englische als „reinen Etikettenschwindel“, der eigentlich nicht die Qualität der Dienstleistungen erhöht sondern den wirtschaftlichen Umsatz.

> Manchmal kann man sich des Gefühls nicht erwehren, dass das Ersetzen deutscher Wörter durch englische reiner Etikettenschwindel ist. Aus meinem Sportunterricht kenne ich noch den Ausdruck Dauerlauf. In den 80ern setzte sich der Begriff ‚Jogging’ durch. Das war im Prinzip nichts anderes als Dauerlaufen, aber es ließ sich besser vermarkten. Die Industrie überschwemmte Deutschland mit Jogginghosen. In ‚Dauerlaufhosen’ hätte sie nicht halb so viel verdient. (Sick 2006: 89)

In diesem Sinne unterstützt Sick die VDS-Anglizismenliste, wenn auch aus politischen Motiven nicht kritiklos. Denn er befürchtet die Verstärkung des Einflusses der rechten Szene, für die das Ersetzen englischer Begriffe durch deutsche gerade willkommen ist, besonders in der Computertechnik. So wird „Internet“ zu „Weltnetz“, „Link“ zu „Verweis“ oder „Verzweig“, „E-Mail“ zu

„E-Brief“, „Homepage“ zu „Heimatseite“ und „Chat-Room“ zu „Sprechraum“. Rechtsgerichtete Versandfirmen verwenden dann „Kurzhosen“ statt „Shorts“ usw. (Sick 2006: 91). Ob diese Befürchtung für eine moderate Sprachpflege berechtigt ist, darüber sind die Meinungen geteilt.

Die Entbehrlichkeit der Fremdwörter, wenn sie deutsche Wörter verdrängen, determiniert Sicks Stellung zur Fremdwortfrage. Die Akzeptabilität der Anglizismen im deutschen Wortschatz, auch wenn sie deutsche Entsprechungen haben, beruht auf ästhetischen Motiven und lehnt sich an das bekannte Argument der Kürze und Prägnanz an.

> Fremdwörter sind willkommen, wenn sie unsere Sprache bereichern; sie sind unnötig, wenn sie gleichwertige deutsche Wörter ersetzen oder verdrängen. Statt ‚gevotet' kann man ebenso gut ‚abgestimmt' schreiben, statt ‚abgedated' ‚aktualisiert', und wer seine Dateien ‚gebackupt' hat, der hat sie auf gut Deutsch ‚gesichert' [...]
>
> Wörter wie ‚gestylt', ‚gepixelt' und ‚gescannt' sind hingegen akzeptabel, da sie kürzer oder prägnanter als ihre deutschen Entsprechungen sind. (Sick 2004: 147)

Für die Entscheidung darüber, welche Anglizismen entbehrlich sind und welche den deutschen Wortschatz bereichern, hat Sick keine objektiven Kriterien, die den Sprachbenutzern zur Orientierung gegeben werden könnten. Die unterschiedlichen Meinungen in dieser Frage sieht er in der Abhängigkeit von der Gewöhnung der Sprachbenutzer an die Fremdwörter. Eine Art psychischer Gewöhnungsprozess stellt sich ein, wenn die Fremdwörter von den Muttersprachlern nicht mehr so fremd empfunden werden. Die Eindeutschung der Fremdwörter beschleunigt diesen Gewöhnungsprozess. Man kann zum Beispiel die englischen Wörter orthographisch so verfremden, dass man sie nicht mehr als solche identifizieren kann, statt „Happy Hour“ schreibt man „Happyauer“ (vgl. Sick 2006: 90).

> Immer mehr Menschen wünschen sich, dem Einfluss des Englischen auf unsere Sprache einen Riegel vorzuschieben. Politiker der CDU und der CSU wollen die deutsche Sprache gar unter gesetzlichen Schutz stellen. Doch wie soll das funktionieren? Wer soll entscheiden, welche englischen Wörter für eine sinnvolle Ergänzung unseres Wortschatzes darstellen und welche überflüssig sind? Jeder hat dazu eine andere Meinung. Und die ist abhängig von der jeweiligen Gewöhnung. (Sick 2006: 88)

Abgesehen von der Notwendigkeit in mancher beruflichen Kommunikation englische Bezeichnungen zu verwenden, besteht für den individuellen und privaten Sprachgebrauch kein Zwang Anglizismen oder komplizierte Fremdwörter zu benutzen. Hier wird der Gewöhnungsprozess von dem einzelnen Sprachbenutzer selbst initiiert, indem er in seiner Wortwahl bewusst Fremdwörter bzw. Anglizismen bevorzugt. Als Sick zum ersten Mal das deutsche Wort „Klapprechner“ für die englische Bezeichnung „Laptop“ hörte, hat er gelacht und dieses Wort mit anderen Wortzusammensetzungen im Deutschen mit „Klapp-„ assozi-

iert. Nach ein paar Jahren kann er sich an diesen deutschen Ausdruck gewöhnen und ihn auch in seinem Sprachgebrauch verwenden. Er hat somit eingesehen, dass das deutsche Wort genau so ausdrucksvoll wie das englische ist, mit dem Unterschied, dass es echt deutsch klingt (vgl. Sick 2006: 90).

Dass man im individuellen Umgang mit der deutschen Sprache den Gebrauch von Fremdwörtern und Anglizismen bevorzugt, ist es nicht nur eine Modeerscheinung. Es liegt an dem persönlichen Geschmack, der nicht mit objektiven Kriterien zu begründen ist. In diesem Sinne bleibt die Wahl zwischen dem Fremdwort, dem Anglizismus und der deutschen Entsprechung im individuellen und privaten Sprachgebrauch vollkommen willkürlich. Dagegen ist nichts einzuwenden. Diese Willkür kann aber ‚ansteckend' sein, wenn sie von einem „Sprachmeister" oder „Sprachpfleger" stammt, insofern als sie das kollektive Sprachgefühl beeinflusst. Betrachten wir einige Beispiele, wofür Sick in seinem Sprachgebrauch lieber das englische oder das deutsche Wort verwendet (vgl. Sick 2006: 87f.):

Bevorzugt	Statt
Fastfood	Schnellkost
Cornflakes	Maisflocken
Shake	Schüttelgetränk
Container	Großbehälter
Skateboardfahrer	Rollbrettfahrer
°°°°°°°°	
Tischredner	Dinner Speaker
Klimaanlage	Air condition
Einkaufen	schoppen
Überschrift	Headline
Ortsgespräch	Citycall
Sportschuhe	Sneakers
Abgabetermin	Deadline

Wenn wir nun als Beispiel aus den bevorzugten englischen Wörtern „Skateboardfahrer" herausgreifen, dann merken wir gleich, dass bei Sick als Sprachbenutzer der persönliche Geschmack sein Sprachgefühl irreführt. Er verhält sich dann im Sprachgebrauch inkonsequent, insofern als es den für sich festgelegten Grundsätzen widerspricht. Sick befürwortet weder die Sprachmischungen von Englisch und Deutsch, wie sie im Denglischen vorkommen, noch den Gebrauch von Fremdwörtern, wenn dafür im Deutschen eine Entsprechung gibt, die sie entbehrlich macht. Der bevorzugte Gebrauch des Wortes „Skateboardfahrer" statt „Rollbrettfahrer" widerspricht eben diesen Grundsätzen und damit der Haltung in der Fremdwortfrage. „Skateboardfahrer" ist eine Mischung aus Deutsch und Englisch (halb und halb), die vollkommen entbehrlich ist und den deutschen Wortschatz nicht bereichert. Berücksichtigt man hinzu das ästhetische Motiv, so ist es sehr zweifelhaft, ob man vom Wohlklang dieses Wortes in der deutschen Sprache reden kann, worauf Sick letztlich großen Wert legt. Wieder einmal gilt

trad.indb 268 2009-09-04 13:37:56

hier Dungers Warnung vor manchen „Sprachmeistern“, die unser Sprachgefühl in die Irre führen, wenn wir ihrer Belehrung kritiklos folgen.

6. AUSLÄNDER UND SPRACHPFLEGE

Soweit sich die deutsche Sprachpflege u.a. mit der Sprachkompetenz der Deutschsprecher auseinandersetzt, um Einfluss auf die Entwicklungen und Tendenzen im Sprachgebrauch auszuüben, ist es legitim, dass sie alle Sprachbenutzer des Deutschen ohne Rücksicht auf ihre Herkunft (in Neudeutsch: „Migrationshintergrund“) ins Blickfeld fasst. Interessant dabei sind nicht nur die Motive zum Vergleich, sondern auch die Feststellungen, die Unterschiede zwischen der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenz aufdecken. Es sollen dadurch die Schwierigkeiten, Tücken und Fallen der deutschen Sprache gezeigt werden, die im Sprachgebrauch nicht genügend beachtet werden. Wenn man bei Entgleisungen und Missbildungen der nichtdeutschen Sprecher in ihrem deutschen Sprachgebrauch ein Auge zudrücken kann und sie für verzeihlich hält, dann gilt dies für deutsche Muttersprachler nicht. Denn schließlich darf der Sprachgebrauch der Deutschen nicht verlottern und zum „Gastarbeiterdeutsch“ degradieren.

Der Vergleich der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenz im Deutschen ist bei Sick vor allem ein Mittel zur Unterhaltung und Verpackung der sprachlichen Zweifels- und Streitfälle, die er durchleuchten will. An Übertreibungen, die den humoristischen Effekt verstärken, wird partout nicht gespart. Aus diesen Gründen ist der Vergleich nicht völlig ernst zu nehmen, zumal Deutsche und Nichtdeutsche über verschiedene Entwicklungen der Sprachkompetenz verfügen. Außer Deutschen treten im Vergleich Deutschsprecher unterschiedlicher Herkunft wie Chinesen, Türken, Amerikaner, Engländer und Franzosen auf. Sick findet es köstlich, sich mit ihnen zu unterhalten. Denn er hat dabei zu lachen und zu lernen. An ihren Fehlern bietet sich die Gelegenheit sein Sprachgefühl bewusst zu aktivieren und sein Sprachwissen forschend zu erweitern und zu demonstrieren. Abstrahiert man von den Übertreibungen, Versprechern und fiktiven Formulierungen und Fehlern, so bleiben die Hinweise auf die vermutlichen Schwierigkeiten der deutschen Sprache gleichermaßen lehrreich für deutsche und nichtdeutsche Sprachbenutzer.

Als unumstritten betrifft einmal die Schwierigkeit für Mutter- und Fremdsprachler die Bestimmung und den Gebrauch des grammatischen Geschlechts der Nomen im Deutschen. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus verschiedenen Gründen. Die wichtigsten sind außer Unkenntnis der grammatischen Regeln die arbiträre Geschlechtsbestimmung bei vielen Nomen etwa in Form von schwankendem Genus und die Nichtübereinstimmung des grammatischen Geschlechts (Genus) mit dem natürlichen (Sexus), was meistens mit dem Neutrum bezeichnet wird.

> Die unheilige Dreispaltigkeit des grammatischen Geschlechts im Deutschen bringt jeden, der unsere Sprache lernt, früher oder später an den Rand der Verzweiflung. Und auch die Deutschen selbst geraten zwischen männlichem, weiblichem und sächlichem Geschlecht immer wieder ins Straucheln. Denn was meine französische Freundin Suzanne kann, das kann meine deutsche Freundin Sibylle schon lange. (Sick 2006: 157)

Was das Neutrum für Schwierigkeiten im richtigen Gebrauch des Deutschen für einen Nichtdeutschen bereitet, hat der deutsche Schriftsteller syrischer Herkunft Rafik Schami literarisch wie folgt dargestellt:

> Das Neutrum der deutschen Sprache kann ich auch heute, nach über zweiundzwanzig Jahren in Deutschland, noch nicht leiden. [...] Ein Neutrum, mit dem der ausländische Mensch in seiner Kindheit und Jugend nie zu tun gehabt hat, ist nichts anderes als eine heimtückische Falle. Etwas Müdigkeit, Etwas Trauer oder Wein, Wut oder Begeisterung, und schon sagst du: Der Oberhaupt der Familie begrüßte mich. Dein Gesprächspartner lächelt, wenn du Glück hast, dezent, so dezent, dass du merkst, du hast einen Fehler gemacht. Dein geübtes Ausländersein lässt dich den Missetäter sofort erkennen. Oberhaupt, ja. Dann flüsterst du etwas verwundert: ‚Sagt man die Oberhaupt?' Wieder daneben. ‚Nein, das Oberhaupt.' [...]
>
> Das deutsche Neutrum ist aber nicht neutral. Im Akkusativ hält es noch die Fahne seiner dubiosen Neutralität hoch, taucht jedoch der Dativ auf, so legt das Neutrum sich auf die männliche Seite. Es heißt, ich überreichte ihm das Geschenk. Das macht das Neutrum so katastrophal. Ich sehe eine junge Frau vor mir. Die Deutschen nennen sie Mädchen! Und ich muss daher im Dativ von ihr wie von einem Mann sprechen. (Schami 2003: 54, 56)

Man kann sich vorstellen, dass nicht nur Rafik Schami das deutsche Neutrum nicht leiden kann. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Das primäre Sprachgefühl nimmt an der Nichtübereinstimmung des natürlichen Geschlechts mit dem grammatischen Anstoß. Mit „das Oberhaupt der Familie" ist in einer Gesellschaft mit patriarchalischer Struktur wie in Syrien und anderen arabischen Ländern der Vater, und in einer Gesellschaft mit matriarchalischer Struktur die Mutter gemeint. „Oberhaupt" ist aber ein Neutrum und entspricht weder in dem einen noch in dem anderen Fall dem natürlichen Geschlecht der gemeinten Person. Das Sprachgefühl empfindet das natürliche Geschlecht als ‚pervertiert'. Hinzu kommen durch die entsprechende sächliche Deklination des Substantivs und der verschiedenen Pronomina Verständlichkeitsprobleme im Gebrauchskontext. Wenn das soziokulturelle Wissen über das Land, woher das Oberhaupt der Familie stammt, fehlt, wird man aus dem sprachlichen Kontext im richtigen Sprachgebrauch nicht wissen, ob es die Rede von dem Vater oder von der Mutter ist. In diesem Fall ist die Irritation des Sprachgefühls durch die Ratlosigkeit in der unauflösbaren Doppeldeutigkeit des Ausdrucks umso größer.

Zum Gebrauch der richtigen Präpositionen muss der Vergleich mit Pidgin-Deutsch herhalten. Zunächst zeigt Sick an dem berühmten Witz mit dem Man-

trad.indb 270 2009-09-04 13:37:56

ta-Fahrer, dass ein Türke den Unterschied zwischen den Präpositionen „nach“ und „zu“ kennt, als er den um Auskunft bittenden Fahrer in seiner Erwiderung verbessert. An einigen Beispielen erläutert er dann die Verwechselung im Gebrauch der Präpositionen „nach“, „zu“, „bei“, „in“, die er bei den Deutschen festgestellt hat. Wenn er Verständnis für die Probleme der Nichtdeutschen beim Gebrauch der Präpositionen hat, so ist er gegen die Lösung der „deutschen Türken“ in dieser Frage, die in der Auslassung der Präpositionen vor Ortsangaben in ihrem deutschen Sprachgebrauch besteht. Gleichgültig welche soziale Gruppe der deutschen Türken mit dieser Sprachkompetenz gemeint ist, ist der Vergleich deplaziert (für manche geschmacklos) und nur als Anmahnung aufzufassen, die deutsche Sprache nicht derart verkommen zu lassen.

> Dass Ausländer sich angesichts solcher Probleme mit deutschen Präpositionen besonders schwertun, ist nur allzu verständlich. Die junge Generation deutscher Türken (oder türkischer Deutscher) hat in ihrem hinreißenden Jargon das Problem auf ganz einfache, klare Weise gelöst: Vor Aldi, Lidl und anderen Geschäften steht überhaupt keine Präposition mehr. Der Streit über ‚nach' oder ‚zu' ist hinfällig: ‚Musste noch Lidl?', heißt es zum Beispiel voll krass, und: ‚Nö, ich war gerade Aldi!' Frau Jackmann findet das ganz schauderhaft: ‚Wer so redet, der findet doch nie im Leben eine Arbeit. Nicht mal als Packer im Aldi.' (Sick 2006: 52)

Die Erscheinung im deutschen Sprachgebrauch, die sprichwörtlichen Redewendungen zu verdrehen, ist eins der Hauptbeschäftigungsgebiete der Sprachpflege. Deutsche wie Nichtdeutsche verwechseln Teile der Redewendungen oder verwenden sie nicht im entsprechenden Kontext. Dies kommt häufig vor, wenn man die Originalform nicht richtig gelernt hat oder wenn man nicht weiß, wie und in welchem Kontext diese Redewendungen entstanden sind. Am Beispiel der Ausdrucksweise seiner deutschen Freundin Sibylle als „talentierter Wortverdreherin“ zeigt Sick an verschiedenen Stellen, wie bei Wortverwechslungen in den Redewendungen die Aussage anders verstanden wird, als vom Sprecher gemeint und intendiert ist. Als er sich mit ihr verabreden wollte, lehnte sie ab mit der Feststellung: „Das wird mir zu spät... bei mir stehen morgen um 7 Uhr die Handwerker auf der Matratze.“ (2006: 43). Gemeint hatte sie bestimmt „... auf der Matte“. Wörtlich ist aber ihre Aussage anders zu verstehen. Für diese Idiome als Stolpersteine im Sprachgebrauch hilft nach Sick sowohl für Mutter- als auch Fremdsprache nur auswendig lernen.

> Um eine fremde Sprache zu beherrschen, bedarf es nicht nur Kenntnisse des Vokabulars, der Grammatik und der Aussprache. Die größte Hürde stellen die sogenannten Idiome dar: Das sind feststehende Wortgruppen, die nur in ganz bestimmten Zusammenhängen einen Sinn ergeben. [...]
>
> Um sich halbwegs sicher auf dem glatten Parkett einer Fremdsprache bewegen zu können, muss man ihre Idiome mühsam auswendig lernen. Das gilt natürlich auch für die Muttersprache. Denn nicht nur das fremdsprachliche Terrain ist mit idiomatischen Stolpersteinen gepflastert. Auch im Deutschen kann man sich leicht vertun. (Sick 2006: 39f.)

13.8. FAZIT ZUR SPRACHPFLEGE

Die Sprachpflege lehrt generell den Sprachgebrauch differenziert zu betrachten. Die erste Differenzierung betrifft den öffentlichen und den privaten Sprachgebrauch. In ihrer gegenseitigen Beeinflussung werden die Evolution der Sprache und die Entwicklungstendenzen im Sprachgebrauch verfolgt. Dabei sieht man im Verstoß gegen die Standardnorm die Gefahren dieser Tendenzen. Wie der öffentliche Sprachgebrauch auf die Empfehlungen der Sprachpflege reagiert, ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Jedenfalls scheint der öffentliche Sprachgebrauch eigene Gesetze zu regieren. Manche Länder wie Frankreich und Polen haben den Schutz ihrer Sprache gesetzlich festgeschrieben. Deutschland hat dafür eine Rechtschreibreform geschafft, worüber die Meinungen geteilt sind. Für den allgemeinen und privaten Sprachgebrauch ist der Schutz vor den Entgleisungen, Irreführung und Verwirrung im öffentlichen Sprachgebrauch notwendig, wenn man ihrer Verbreitung und Vermehrung Einhalt gebieten will. Doch da das Sprachgefühl der Sprachpfleger und Sprachmeister in diesen Angelegenheiten „auf vollen Touren" beansprucht ist, gilt die Devise: Vorsicht ist geboten.

Für den privaten Sprachgebrauch ist für die eigene Sprachpflege eine differenzierte Rezeption des öffentlichen Sprachgebrauchs unerlässlich. Der einzelne Sprachbenutzer soll sich nicht von der Sprache der Politiker, Journalisten und der Werbetexter u.a. hinreißen lassen, und alle Ausdrucksweisen kritiklos von ihnen übernehmen. Dafür braucht er aber ein solides Sprachwissen als Grundlage, damit man ihm nichts vormachen kann. Bei allen sprachlichen Zweifelsfällen hilft immer ein gutes Nachschlagwerk, selbstverständlich vorausgesetzt, dass dem Sprachbenutzer an dem guten Sprachgebrauch liegt. Sprachwissen einschließlich der sprachlichen Erfahrungen ist die Grundbedingung für das intakte Funktionieren des Sprachgefühls. Defizitäres Sprachwissen führt also zu Funktionsstörungen im Sprachgefühl, die sich im schlechten, inadäquaten und unangemessenen Sprachgebrauch offenbaren.

Wenn das Sprachgefühl der Sprachbenutzer intakt funktioniert, dann wird zur besseren Verständlichkeit dem Sprachbewusstsein im eigenen Sprachgebrauch mehr Achtung geschenkt. Man wird dann Unwörter und redundante Ausdrucksweisen vermeiden können. Mit Fremdwörtern wird man mäßig aber sicher umgehen. Wenn uns ihre genaue Bedeutung nicht bekannt ist und es dafür deutsche Ausdrücke gibt, dann wird man sie vermeiden und nicht einfach ‚nachplappern'. Dies gilt auch für den Gebrauch der Idiome. Gegen die Vorliebe für bestimmte Wortbildungen, Konstruktionen und Redewendungen ist nichts einzuwenden. Man sollte sich nur vor einem übertriebenen oder inflationären Gebrauch hüten. In diesem Sinne kann eine bewusste Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch nur nützlich sein. Das Sprachgefühl, das sagt das Wort selbst, ist kein Automat sondern ein ‚delikates Gefühl' im weitesten Sinne bezüglich der Sprache (vgl. Abschnitt 8.4), das gepflegt sein will, wenn es nicht abstumpfen soll.

Sprachpfleger sind Sprachmeister für die breite Masse der gemischten Sprachgemeinschaft. Auch sie haben ihren persönlichen Geschmack im Sprachgebrauch, den man respektieren soll. Hat man ein intaktes Sprachgefühl, so kann man diesen persönlichen Geschmack sofort erkennen und differenziert betrachten, insofern als man ihn nicht unbedingt annehmen muss. Ein profundes Sprachwissen schützt unser Sprachgefühl vor dem unerwünschten Einfluss überpeinlichen Sprachgefühls mancher Sprachpfleger. Sie alle, egal wie sie ihr ‚Kunstwerk' betreiben, ob penibel ernst mit Sanktionsandrohung oder scherzhaft mit Humor und Unterhaltung, der Effekt bleibt gleich: Das Sprachgefühl des einzelnen Sprachbenutzers nimmt ihre Empfehlungen zur Kenntnis, kann aber nicht ‚an Eides statt' versichern, dass es ihre Belehrung befolgt.

trad.indb 273 2009-09-04 13:37:57

14. ZUR KULTIVIERUNG DES SEKUNDÄREN SPRACHGEFÜHLS

14.1. ZUM UNBEWUSSTEN EINFLUSS DES PRIMÄREN SPRACHGEFÜHLS

Nach dem Konzept der Mehrsprachigkeit als einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz, die ein Mensch in der Muttersprache besitzt, lässt sich der Fremdsprachenerwerb nicht mehr als additiver Kenntniserwerb zum Sprachbesitz in der Muttersprache auffassen. Die Speicherung aller Sprachkenntnisse im mentalen Bereich impliziert die interaktiv-integrative Verarbeitung der mutter- und fremdsprachlichen Daten für die kommunikative Kompetenz. Als Grundlage für diese Interaktions- und Integrationsbeziehung ist die Kompetenz in der Muttersprache. Es gilt als empirisch bewiesen, dass Schulkinder in multikulturellen Gesellschaften keine wesentlichen Fortschritte im Zweitspracherwerb machen, wenn sie die Erstsprache ihrem Alter entsprechend nicht gut beherrschen (vgl. Abschnitt 1.7). Demzufolge kann das sekundäre Sprachgefühl nur dann effektiv kultiviert werden, wenn das primäre Sprachgefühl gut ausgebildet ist. Dies wird oft in den traditionellen fremdsprachlichen Vermittlungsprozessen nach unterschiedlichen Methoden übersehen gar ignoriert, weil einfach die angestrebte fremdsprachliche Kompetenz von der muttersprachlichen Kompetenz der Lernenden isoliert betrachtet und behandelt wird. Darüber hinaus lässt eine idealisierte Auffassung der fremdsprachlichen Kompetenz in der Gleichsetzung mit der Sprachbeherrschung der L2-Muttersprachler die Interaktion und gegenseitige Beeinflussung aller den Sprachbesitz konstituierenden Sprachen außer Acht. Das stets aktive primäre Sprachgefühl erfordert, diese Interaktion in Rechnung zu stellen.

Beim Fremdsprachenerwerb besonders im Erwachsenenalter beherrscht der Lernende seine Muttersprache und verfügt über ein bestimmtes Weltwissen, was seine Kommunikation spontan steuern. Das primäre Sprachgefühl funktioniert in der muttersprachlichen Kommunikation fast unbewusst und reibungslos. Fast deswegen, weil erst nur in sprachlichen Zweifels- und Streitfällen eine Bewusstwerdung darüber zum Vorschein tritt. Die Verarbeitung und Assimilation der fremdsprachlichen Daten und Kenntnisse ist von diesem Sprachgefühl maßgeblich beeinflusst, insofern als dieses die neuen Strukturen lexikalischer,

trad.indb 274 2009-09-04 13:37:57

morphologischer, syntaktischer und konzeptueller Art einsehen, in Beziehung zu dem vorhandenen Sprachbesitz setzen, in das Sprachwissen integrieren und — wenn erforderlich — das Weltwissen damit erweitern muss. In der Regel ist sich der Lernende dieses Einflusses nicht bewusst, der die Entwicklung der Lernersprache vorantreibt und damit die Ausbildung der fremdsprachlichen Kompetenz steuert. Die Qualität der Fortschritte in dieser zu erwerbenden Kompetenz hängt von der kritischen Wahrnehmung dieses Einflusses ab. Dafür muss sich der Lernende seines primären Sprachgefühls bewusst werden und sich damit auseinandersetzen, um Zugang zu ähnlichen und andersartigen Konzepten und Ausdrucksweisen in der Fremdsprache zu finden.

14.2. IMPLIKATIONEN FÜR DIE DIDAKTISCHE ARBEIT

Bei der Voraussetzung, dass die Lernenden motiviert und bereit sind, sich mit ihrem primären Sprachgefühl auseinanderzusetzen, können wir die Implikationen zur didaktischen Arbeit für die Kultivierung des sekundären Sprachgefühls allgemein wie folgt formulieren:

- Bewusstmachung der Selbstverständlichkeit der Spezifizität der Konzepte, Begriffe, Strukturen und Konstruktionen in der Muttersprache.
- Aufklärung über die Funktionen des Sprachgefühls, wie es sich entwickelt und was es fördern bzw. desequilibrieren kann.
- Darlegung der Kontraste zwischen L1 und L2 auf allen Ebenen, d.h. auf begrifflich-konzeptueller, lexikalischer, morphologischer, syntaktischer, metaphorischer, idiomatischer Ebene usw.
- Schließen der Lücken im Weltwissen, das mit der Fremdsprache zum Ausdruck kommt.
- Förderung des Sprachbewusstseins durch Bewusstmachung der Sprachverarbeitung, durch metasprachlichen Diskurs, durch Übersetzung und durch kreativen Sprachgebrauch.
- Differenzierung in der Sprachverwendung: mündlicher/schriftlicher Sprachgebrauch, Sprachvarietäten, Sprachregister usw.
- Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl der L2-Muttersprachler

Diese Implikationen bedürfen der Detaillierung, Präzision und Differenzierung nach den Zielsetzungen, den Adressatengruppen, den Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts und den gegebenen Mitteln und Entfaltungsmöglichkeiten für das Sprachgefühl, um nur die wichtigsten Faktoren zu nennen. Als Beispiel erweist sich die Kultivierung des Sprachgefühls in der Fremdsprache zweifelsohne als eingeschränkt, wenn der Fremdsprachenerwerb in einem vom Zielsprachenland entfernten Land stattfindet und auf den Schulunterricht mit nicht selten überholten Methoden begrenzt bleibt. Die zu erwerbende Fremdsprachenbeherrschung legen die Curricula fest (wenn sie vorhanden sind), in

denen der fremdsprachliche Lernstoff dosiert nach Lernjahren und Unterrichtseinheiten vorgegeben ist, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Dabei geht es in der Regel um den Erwerb von Wortschatz und grammatischen Strukturen nach festgelegten Niveaustufen, um Sprachfertigkeiten auszubilden. Die zeitlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie die zur Verfügung stehenden didaktischen Mittel beeinflussen stark die Realisierung der vorgegebenen Lernziele. Hinzu kommen noch die sprachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrkraft, die bei der Steuerung des Fremdsprachenlernprozesses eine zentrale Rolle spielen.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rollen der wichtigsten Faktoren und ihres Zusammenwirkens beim Fremdsprachenerwerb sind die didaktischen Implikationen als Empfehlungen zu verstehen, deren praktische Umsetzung von Fall zu Fall nach den gegebenen Voraussetzungen und Umständen zu variablen Effekten führen kann. Sie erlauben einige ausgewählte Verfahren aus vielen noch denkbaren darzustellen und erheben daher nicht im geringsten den Anspruch auf Vollständigkeit. Diese Verfahren suggeriert uns das primäre Sprachgefühl mit den systematischen Funktionen, das beim Fremdsprachenerwerb für die gesamte Sprachbeherrschung (mutter- und fremdsprachliche) um ein sekundäres erweitert wird. Dabei muss das primäre Sprachgefühl den Weg beschreiten, die Elemente der Andersartigkeit des Sprachgefühls in der Zielsprache zu verarbeiten, einzusehen und schließlich zu adoptieren, so dass es sie — im Idealfall — für selbstverständlich hält und als weiteren Teil der eigenen Entwicklung wahrnimmt. Auf diesem Weg ergeben sich die Verfahren an den neuralgischen Stellen, die für das intakte Funktionieren des sekundären Sprachgefühls und gegen die Irritation und Störung des primären Sprachgefühls markierend sind.

Bevor wir an ausgewählten Stationen auf dem Weg zur Fremdsprachenbeherrschung zeigen, wie die Entwicklung des sekundären Sprachgefühls didaktisch unterstützt werden kann, müssen wir zuerst die Adressatengruppe und ihre Voraussetzungen bestimmen. Die muttersprachliche Kompetenz, die vorhandenen fremdsprachlichen Kenntnisse und die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden geben uns den Ansatzpunkt für die didaktische Auseinandersetzung mit dem sekundären Sprachgefühl. In einem weiteren Abschnitt stellen wir unser Modell der Sprachbeherrschung dar, das uns diesbezüglich den Weg und das Ziel zeigt.

14.3. ZUR ADRESSATENGRUPPE

Lehramtsstudierende sind erwachsene Menschen, die sich nach dem Abitur für einen philologischen Studiengang entschieden haben. Mit dieser Entscheidung wird ihnen bewusst, dass sie sich nach Studienabschluss auf den Rollenwechsel von den Fremdsprachenlernenden zu den Fremdsprachenlehrenden vorbereiten müssen. Sie haben schon im Schulunterricht die Sprachfertigkeiten geübt

und das nötige Sprachwissen erworben, um sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich entsprechend dem Referenzniveau B2 artikulieren zu können. Ein gewisses Repertoire an Lernstrategien metakognitiver, kognitiver und emotional-affektiver Art haben sie schon entwickelt, wenn auch dieses ihnen nicht vollkommen bewusst ist. Es hat ihnen jedoch bisher den Lernerfolg garantiert.

Diese Adressatengruppe gehört nach dem schulischen fremdsprachlichen Deutschunterricht und beim DaF-Studium zum 9. Spracherwerbstyp nach Reinecke (2002: 14), der den gesteuerten Zweitspracherwerb außerhalb des Sprachmilieus der L2 betrifft. Was ihr Schuldeutsch anbelangt, so kann man grosso modo feststellen, dass diese Adressatengruppe in der Regel über eine relativ solide Grammatikbasis und eine Menge am passiven Wortschatz verfügt. Das Sprachwissen ist strikt nach dem Zielsprachsystem strukturiert. Es wird so gesprochen wie geschrieben, und es wird so geschrieben wie die Regeln mit den Ausnahmen internalisiert sind. Dagegen ist nichts einzuwenden. Nur das reicht überhaupt nicht für den angestrebten Lehrerberuf in der Fremdsprache. In der Interaktion im Fremdsprachenunterricht, besonders wenn dieser in einem vom deutschsprachigen Raum entfernten Land stattfindet, kann eine reale pragmatische Situation im praktischen Sprachgebrauch (vgl. Abschnitt 9.1.) nicht simuliert werden. Daher besteht in der Regel kein Bedürfnis über das eigene fremdsprachliche Handeln zu reflektieren. Alle Unterrichtsbeteiligten (Schüler und Lehrer) sprechen die gleiche Sprache (Schuldeutsch) und haben unter sich keine Verständnisschwierigkeiten, die sie zur Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch stimulieren würden. Es gibt nicht wie in der Interaktion mit L2-Muttersprachlern die Möglichkeit des Vergleichs vom differierenden Sprachgebrauch, der das Verstehen und das Verstandenwerden eventuell beeinträchtigt und zur Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch zwingt. Diese Möglichkeit ist beim 7. Spracherwerbstyp gegeben. Hierbei handelt es sich um den gesteuerten Zweitspracherwerb im uneingeschränkten Sprachmilieu der L2.

Durch das fehlende Sprachbewusstsein als reflexive Dimension zur Regulierung des sprachlichen Verhaltens im praktischen und pragmatisch fixierten sprachlichen Handeln kann das sekundäre Sprachgefühl für die Fremdsprache nicht kultiviert und entfaltet werden. Das primäre Sprachgefühl nimmt durch den Umgang mit der Fremdsprache nach dem Lehrbuch-Sprachgebrauch überhand und verleitet den Fremdsprachenlernenden als Sprachbenutzer zu Konstruktionen und Ausdrucksweisen in der Fremdsprache, die von bizarr bis inakzeptabel im realen Sprachgebrauch der Zielsprachgemeinschaft empfunden werden. Diese Gefahr kann in Grenzen gehalten werden, wenn der aktuelle Sprachgebrauch in der deutschen Sprachgemeinschaft zum Gegenstand der Sprachbetrachtung gemacht wird. Die erzielte Sprachbewusstheit kann zu einem beträchtlichen Teil die Defizite in der Entwicklung des Sprachbewusstseins in der Fremdsprache ausgleichen. So erweist sich die Sprachbewusstheit vor allem im DaF-Studium als notwendiges Verfahren und kein Luxus.

trad.indb 277 2009-09-04 13:37:57

14.4. BEWUSSTWERDUNG ÜBER DAS PRIMÄRE SPRACHGEFÜHL

Bei der Verwendung der Muttersprache funktioniert das Sprachgefühl spontan, unauffällig, selbstverständlich und unbewusst außer bei den sprachlichen Zweifelsfällen, die bewusste Reflexion und Überlegung erfordern, oder wenn man Ausdrucksschwierigkeit hat und nach dem passenden Wort sucht. Hinter der Selbstverständlichkeit der Ausdrucksformen und den damit verbundenen Konzepten verbergen sich aber die spezifischen Eigenschaften der Muttersprache, in der ein kognitives System fixiert ist. Bei dem Erwerb einer fremden Sprache ist auf allen Sprachebenen eine gleiche Ausdrucksweise und Strukturierung der Äußerung wie in der Muttersprache nicht zu erwarten, da in der Fremdsprache ein anderes kognitives System fixiert ist. Um dieses System zu erschließen reicht das Internalisieren vom Regelwerk der Fremdsprache als deklaratives Wissen nicht aus. Denn es kann bei einem instrumentalen Gebrauch der Fremdsprache zu falschen Bildungen und Konstruktionen führen, wenn es nicht mit dem prozeduralen Wissen gekoppelt ist, in dem die Vollzugsmechanismen der Rede enthalten sind.

Die im Muttersprachenunterricht entwickelte Sprachbewusstheit (u.a. durch Grammatikunterricht) muss wach gehalten, vertieft und für die Ausbildung des sekundären Sprachgefühls ausgenutzt werden. Auf dieser Grundlage finden der Vergleich und die Analyse statt, welche die mentale Verarbeitung der fremdsprachlichen Daten ermöglichen. Als Beispiel nehmen wir die universalen Zeitstufen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Sie stellen relative Kategorien dar, die mit Tempora und durch lexikalische Mittel ausgedrückt werden. Man kann den Ge-brauch und Funktionen der Tempora im Deutschen nicht assimilieren und für das primäre Sprachgefühl ‚domestizieren', wenn man sich dessen nicht bewusst ist, mit welchen Zeitformen und lexikalischen Mitteln die unterschiedlichen Zeitstufen in der Muttersprache ausgedrückt werden. Denn es kann z.B. für das primäre Sprachgefühl eines Fremdsprachenlernenden gar nicht evident sein, dass mit dem Tempus Präsens im Deutschen auch die Zeitstufe der Vergangenheit ausgedrückt werden kann, es sei denn dies ist auch der Fall in seiner Muttersprache.

Eine Bewusstwerdung über das primäre Sprachgefühl kann zum Beispiel dadurch erlangt werden, indem über sprachliche Zweifels- und Streitfälle in der Muttersprache diskutiert und Stellung genommen wird. Bei diesem Verfahren wird das Sprachgefühl in seiner höchsten Funktion als Juror bewusst aktiviert. Damit werden die sprachlichen Erfahrungen, Sprachbesitz und -wissen analytisch betrachtet, um eine begründete Entscheidung für den gegebenen Fall zu treffen. Viel wichtiger als die Entscheidung selbst für die eine oder die andere passende oder korrekte sprachliche Form, worüber gestritten wird, sind hierbei der Weg und die Analyseprozesse, die zur Entscheidung geführt haben. Sie sind nämlich von dem kognitiven System motiviert, das in der Sprache fixiert ist.

Dieses System beinhaltet die Konzepte und Begriffe, die beim Erstspracherwerb in der Sozialisation durch gemachte Erfahrungen im eigenen Kulturraum gebildet sind. Sie sind mit den Sprachmitteln in prozeduraler Form verbunden.

> Die Ausprägung der Konzepte, über die wir verfügen, ist mitbestimmt durch die Ausdrucksmittel der Sprache, innerhalb derer sich unser Denken entwickelt hat. Mentale Einheiten und Sprachmittel sind in prozeduraler Form miteinander verbunden. Spontane gebrauchsadäquate Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache würde eine entsprechende prozedurale Repräsentation von Redemitteln voraussetzten. (Möhle 1997: 48)

Eine Auseinandersetzung mit dem kognitiven System der Muttersprache ist für das Erschließen der Funktionsweise des primären Sprachgefühls unumgänglich. Sie hat als Ziel, über die mentalen Konzepte, Schemata und Skripte in der Eigenkultur bewusst zu reflektieren, um ihre Kulturspezifizität zu ergründen, die sich in den sprachlichen Begriffen und in der Ausdrucksweise (etwa Kollokationen) widerspiegelt. Alles, was zum Weltwissen gehört (Wahrnehmung der Zeit, des Raumes, der Maße, der Gegenstandsbezeichnungen, der Handlungen usw.) findet in einer spezifischen Weise seinen Ausdruck in der Muttersprache, der mit dem in anderen Sprachen nicht identisch ist. Dies einzusehen ist der erste Schritt zur Vorbereitung des primären Sprachgefühls auf die Erweiterung um das sekundäre.

14.5. ZUR ÜBERWINDUNG DES KOGNITIVEN ISOMORPHISMUS

Beim Fremdsprachenlernen hilft eben die Auseinandersetzung mit dem kognitiven System der Muttersprache einen kognitiven Isomorphismus überwinden. Dieser betrifft die Begriffsbildung in der Fremdsprache und entsteht bei den kognitiven Aneignungsprozessen der fremdkulturellen Wirklichkeit, die auf mentaler Verarbeitung basieren und nicht auf gemachter Erfahrung in der Zielkultur. Diese Prozesse sind linearer Art, insofern als die Begriffe der Fremdsprache integrativ-additiv gebildet werden. Dies geschieht durch Ableitung von den muttersprachlichen Begriffen oder durch Gleichsetzung mit diesen. Bei der Überwindung des kognitiven Isomorphismus handelt es sich um einen nichtlinearen Prozess, der durch neue, andere soziale Erfahrungen den Begriffserwerb zum Ziel hat. Die verschiedenen Prozesse der Begriffsbildung in der Fremdsprache werden mit der Form der Erfahrungsaneignung erklärt. Farangis (1998: 58ff.) gibt in Anlehnung an Hog/Müller (1978: 144ff.) die drei Typen der aneignenden Erfahrung bei der Begriffsbildung wieder: Integration, Relativierung und Konfrontierung. Sie fügt hinzu die Differenzierung dieser Klassifizierung der Beziehung zwischen den mutter- und fremdsprachlichen Begriffssystemen nach Müller (1980: 131ff.). Sie umfasst Bicodierung, Inte-

gration, Relativierung, Parallelisierung, Separierung und Konfrontierung. Bei dieser Klassifizierung ist festzuhalten, dass sie gemachte soziale Erfahrungen im fremdkulturellen Sprachraum zu Grunde legt.

Der nichtlineare Lernprozess bezieht sich auf die Primärerfahrung in der Zielkultur. Hierbei hat der Lernende dauerhaften Kontakt mit der fremdsprachlichen Umgebung. In den unterschiedlichen Alltagssituationen lernt er die Redewendungen eingebettet in den kommunikativen Akten, also im Vollzug des Verständigungsprozesses. Damit entwickelt sich sein prozedurales Wissen, das den Prozess der Begriffsbildung in der Fremdsprache erleichtert, insofern als er in dem natürlichen Milieu des fremdsprachlichen Kognitionssystems stattfindet. Diese Möglichkeit ist im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes nicht gegeben. Dies heißt aber nicht, dass die Begriffsbildung in der Fremdsprache auf die Primärerfahrung der Lernenden in der Zielkultur beschränkt ist. Sie kann auch für den Fremdsprachenerwerb außerhalb des fremdkulturellen Sprachraums durch die Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung der Lernenden stimuliert und unterstützt werden.

Eine Erweiterung des kognitiven Systems durch jenes der Fremdsprache erfordert seine Relativierung durch Analyse und In-Frage-Stellen der muttersprachlichen Konzepte, Strukturen und Konstruktionen. Der Perspektivenwechsel ermöglicht die Konfrontierung der eigenen Konzepte und Begriffe mit den fremdkulturellen. Die dabei gewonnene Einsicht bahnt die Aufnahme und Integration des fremden kognitiven Systems in den bereits vorhandenen Sprachbesitz an. Eine Irritation des primären Sprachgefühls kann dadurch abgemildert, aber nie völlig ausgeschlossen werden. Denn es ist auf die Andersartigkeit des fremdsprachlichen Systems vorbereitet. Für die Kontraste auf allen sprachlichen Ebenen wird es durch den impliziten und expliziten, bewussten und unbewussten Vergleich äquivalente Ausdrucksmöglichkeiten suchen, um seiner Steuerungsfunktion bei der Versprachlichung der Sprechintentionen in der Fremdsprache gerecht zu werden. Mit der Beherrschung dieser Kontraste kommt der Fremdsprachenlernende zu seinem sekundären Sprachgefühl. Es soll ihm sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache eine sichere Verwendung gewähren, d.h. die Adäquatheit im Sprachgebrauch und die Ausdrucksangemessenheit.

14.6. DAS SPRACHLERNMODELL VON DIETER WOLFF

1. ZUM BEGEGNUNGSSPRACHENKONZEPT

Das Begegnungssprachenkonzept (vgl. Wolff 1993: 526f.) wurde in Nordrhein-Westfalen entwickelt und ab dem Schuljahr 1992/93 für die Grundschulen des Landes als ein Pflichtelement in den Sprachunterricht eingeführt. Es betrifft einen spezifischen Lernraum in der Schule, der durch die Multikulturalität und Multinationalität der Klassen gekennzeichnet ist. Die Grundschüler sind

Migrantenkinder und sprechen von Haus aus unterschiedliche Muttersprachen. Das Begegnungssprachenkonzept hat zum Ziel die Entwicklung von Sprachbewusstheit über die Begegnung mit Sprachen im Klassenzimmer und über die Begegnung mit Nachbarschaftssprachen durch kontrastiven Vergleich. Über die Kontrastierung wird den Schülern einer Klasse die Andersartigkeit der Sprachen bewusst, wodurch sie ihre Muttersprache und die Sprache überhaupt als Phänomen besser verstehen. Die Reflexion über Sprache wird somit ein fester und natürlicher Bestandteil der unterrichtlichen Interaktion und der Kommunikationsprozesse der Schüler im Klassenzimmer. Die Schüler reflektieren über ihre Muttersprachen und erklären sich gegenseitig, was sie nicht verstehen und wie sie den einen oder den anderen Gegenstand oder Sachverhalt in ihrer Muttersprache ausdrücken. Somit steht nicht im Vordergrund der Erwerb von der Zweitsprache (Landessprache) Deutsch, sondern die Entwicklung von metasprachlichem Wissen (d.h. Wissen über Sprachen).

> Nicht eine Sprache wird gelernt, sondern in der gemeinsamen (muttersprachlichen oder fremdsprachlichen) kontrastierenden Erforschung der verschiedenen Sprachen wird etwas über Sprache gelernt. (ebd.)

Die Entwicklung von Sprachbewusstheit mittels Kontrastierung von Sprachen und Reflexion über den eigenen Muttersprachgebrauch führt zur Bewusstheit über das deklarative und das prozedurale Wissen in den jeweiligen Sprachen und zur Kulturbewusstheit, insofern als in jedem Kultur- und Sprachraum die Inhalte anders konzipiert und ausgedrückt werden. Darüber hinaus gewinnen die verschiedenen Muttersprachen der Grundschulkinder durch den Gebrauch im Klassenzimmer an Prestige, was das Selbstwertgefühl der Schüler unterschiedlicher Herkunft erhöht. Sicherlich fördert das Begegnungssprachkonzept in erster Linie sowohl die Sprachbewusstheit für die Vielsprachigkeit im Klassenzimmer (Arabisch, Türkisch, Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Polnisch usw.) als auch die Sprachbewusstheit für die eigene Muttersprache des einzelnen Schülers, eine Konzentration auf die Sprachbewusstheit im Deutschen als Zweitsprache bleibt aber dabei — so meinen wir — auf der Strecke.

2. SPRACHLERNEN ALS SPRACHGEBRAUCH

Das Modell von Sprachenlernen als Sprachgebrauch hat Wolff mit Legenhausen (vgl. Legenhausen / Wolff 1992) entwickelt. Darüber berichtet Wolff (1993: 527f.):

> Wir unterscheiden in diesem Modell zwei Lernerrollen, einmal den Lerner als Kommunikator, als jemanden, der Sprache in kommunikativen Aktivitäten gebraucht und sich dadurch Kommunikationsfertigkeiten erwirbt, zum anderen den Lerner als Experimentierenden und Forschenden, der sich in der Arbeit mit Sprache Sprachbe-

> wusstheit, d.h. eben *language awareness* erwirbt. Wir sind der Überzeugung, dass erst beide zusammen Sprachkompetenz, *language proficiency* ausmachen. (Hervorhebung im Original)

Nach diesem Modell ist der Sprachgebrauch auf die sprachliche Interaktion der Schüler im fremdsprachlichen Klassenzimmer wie im herkömmlichen kommunikativen Unterricht beschränkt. Der einzige Unterschied besteht in der Anleitung der Schüler zur Sprachbewusstheit, indem sie in ihren kommunikativen Aktivitäten mit der Sprache experimentieren und über ihren Umgang mit ihr reflektieren. Die Autoren des Modells reden in diesem Kontext von einem internen und einem externen Gebrauch von Sprache und meinen mit ersterem die individuell vom einzelnen Schüler durchgeführte Analyse von Sprache, und mit letzterem den Austausch der Erkenntnisse mit den Mitschülern und dem Lehrer. Analog zur Entwicklung der Sprachbewusstheit der Kleinkinder in der Mutter-Kind-Interaktion sehen die Autoren in dieser unterrichtlichen Interaktion den besten Sprechanlass zur Förderung der Sprachbewusstheit bei den Grundschülern, statt über Themen zu reden, die sie nicht interessieren. So können sie durch den Sprachgebrauch zum einen die Kommunikationsfertigkeit und zum anderen die Sprachbewusstheit entwickeln.

Die Analyse von Sprache beruht auf dem kontrastierenden Vergleich mit der Muttersprache, die die Grundschüler einigermaßen beherrschen. Dies hat ihnen bei dem Aufbau des Wissens in der Fremdsprache und bei der Integration desselben in das allgemeine Sprachwissen zu helfen. Die zu entwickelnde Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht ist nicht wie nach traditionellen Unterrichtsmethoden durch den Grammatikunterricht instruktivistisch zu bewerkstelligen, sondern durch entdeckendes und exploratives Lernen, das nicht nur zur eigenen Konstruktion von sprachlichen Regularitäten führt, sondern auch die funktionalen und prozeduralen Aspekte von Sprache umfasst. Dies dient allemal der Realisierung des Grundsatzes der Lernerorientierung.

Dieses Modell fremdsprachlichen Lernens „Sprachlernen als Sprachgebrauch" ist in Rüschoff / Wolff (1999: 55ff.) als „Sprachlernen ist Sprachgebrauch" um eine neue Komponente ergänzt und ausführlicher besprochen. Der Gebrauch der Fremdsprache im Klassenzimmer fördert die Kommunikationsfähigkeit der Schüler und das Experimentieren und Forschen ihre Sprachbewusstheit. Mit dem Gebrauch der Fremdsprache bei der Evaluation der Schüler der eigenen Lernprozesse zu Sprachbewusstheit, die auf ihre Fähigkeit zum Lernen fokussiert, wird das Modell um die Komponente der Sprachlernbewusstheit (language learning awareness) ergänzt. Alle drei Komponenten (kommunikative Kompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit) machen dann die fremdsprachliche Sprachfähigkeit (language proficiency) aus.

Das erweiterte wie das erste Modell definiert keine bestimmten Lernziele, es zeigt vielmehr die Wege, die zu Lernzielen führen. Es betont die Notwendigkeit der Bewusstheit über die Prozesse und Strategien der Sprachverarbeitung, die

im Umgang mit der Fremdsprache stattfinden und zum Wissenserwerb führen. Darin sehen die Autoren eine fundamentale Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts. Dieser richtet sich gegen die herkömmlichen Methoden, nach denen man — grob formuliert — die fremdsprachliche Kompetenz nach abfragbarem Wissen in Grammatik und Wortschatz oder vorformulierten Kommunikationsinhalten zu entwickeln versuchte. Als Moment der Komplexität des Modells nennen die Autoren die Methodenvielfalt, die durch unterschiedliche, bisher nicht praktizierte Aktivitäten im fremdsprachlichen Klassenzimmer verwirklicht werden kann. Diese Aktivitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Schüler involvieren. Nach lernpsychologischen Erkenntnissen ermöglicht die Involviertheit der Schüler erst den Spracherwerbsprozess. Die Sprachlernbewusstheit verändert die Verhältnisse der Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer und fördert die Bildung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen für ein lebenslanges Lernen im Sinne der Lernerautonomie.

Mit diesem Modell können und sollen neue unterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten beim Einsatz der neuen Technologien konzipiert werden, die den fremdsprachlichen Lernraum nach den Gestaltungsprinzipien der Prozessorientierung, der Handlungs- und Projektorientierung, der Authentizität, des sozialen Lernens und der Autonomie verändern und erweitern. Mit den neuen Technologien sind hauptsächlich die Computeranwendungen mit den unterschiedlichen Programmen gemeint, die im Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden können. Dies erweist sich als notwendig, da die Arbeit mit dem Computer in den Schulen allgemein verbreitet ist.

14.7. ZUM SPRACHGEFÜHL IN DER ALLTAGSSPRACHE

Eine begründete Auseinandersetzung mit der eigenen Ausdrucksweise in der Muttersprache setzt eine Aufklärung über die Funktionen des Sprachgefühls in der Alltagssprache voraus. Ob und wie tief diese Auseinandersetzung stattfindet, hängt hauptsächlich von der Persönlichkeit des Sprachbenutzers selbst und von den bei seiner kommunikativen Tätigkeit mitwirkenden Faktoren ab, wie Einstellungen der Sprache und den sprachlichen Erfahrungen gegenüber, Motivationen zur Kommunikation und zu einem bestimmten Sprachgebrauch, Wertvorstellungen usw. Zu den Persönlichkeitsfaktoren werden gezählt:

— Redseligkeit / Schweigsamkeit;
— Introversion / Extraversion;
— Proaktivität / Reaktivität;
— Regelbewusstsein / Flexibilität;
— Aufgeschlossenheit / Engstirnigkeit;
— Spontaneität / Selbstkontrolle;
— Akribie / Nachlässigkeit:

und vieles mehr.

All diese Faktoren beeinflussen die Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl und interagieren mit unterschiedlicher Intensität, die man in der verbalen Kommunikation an der Sprachverwendung erkennen kann. Einer hat ein großes Mitteilungsbedürfnis, drückt sich aber nicht angemessen aus. Ein anderer hat nichts zu sagen bzw. ist sich seiner Sprechintention nicht bewusst, trotzdem ist er redselig und verwendet die Sprache korrekt, wenn auch der kommunikative Wert oder der Effekt seiner Äußerungen geringfügig ist. Für den ersten Fall kann man bei einem Fremdsprachenlernenden das Radebrechen bei Nichtbeherrschung der Fremdsprache feststellen. In beiden Fällen ist jedoch die Einstellung auf die eigene Sprechintention eine notwendige aber nicht ausreichende Bedingung für die angemessene Sprachverwendung. Die durch Bewusstheit über Intuition bereitgestellte Sprechintention muss vom Sprachgefühl mit Mitteln aus dem Sprachbesitz versprachlicht werden. Die dafür zuständigen Funktionen des Sprachgefühls (Planung, Realisierung und Überwachung der Äußerung) gewährleisten in unterschiedlichen Bewusstheitsgraden die Adäquatheit des Sprachgebrauchs und die Angemessenheit des Ausdrucks.

Intuition und Sprechintention sind abstrakt. Dagegen ist der Sprachbesitz konkret, denn er beruht auf sprachlichen Erfahrungen. Die Aufgabe des Sprachgefühls besteht in der Konfiguration von Sprechintention und Sprachbesitz. Die sprachliche Form der Äußerung muss die Sprechintention integral und adäquat wiedergeben, und dies ist nur dann möglich, wenn eine volle Bewusstheit über die Sprechintention vorhanden ist und die entsprechenden sprachlichen Mittel aus dem Sprachbesitz vergegenwärtigt werden können. Eine defizitäre Wahrnehmung der Sprechintention oder der dafür geeigneten sprachlichen Mittel verursacht Gleichgewichts- und Funktionsstörung des Sprachgefühls, die sich an dem unkorrekten und unangemessenen Sprachgebrauch bemerkbar macht. Daraus können wir für Vermittlungsprozesse schlussfolgern, dass sich über die eigene Sprechintention zu vergewissern ebenso wichtig ist, wie den eigenen Sprachbesitz zu erweitern und zu pflegen, um kompetent und souverän sprachlich zu handeln.

Das Sprachgefühl konstruiert die innere Stimme (Intuition) als mehr oder weniger verschwommenes Bild oder unübersichtliche Szene zu einem sprachlichen Szenario. Klarheit über die Illokution ist dabei die Voraussetzung. Die Konstruktion besteht darin, aufmerksamkeitserregende und bewusst gewordene Bildelemente in der Konfiguration vom Ganzen und mit den entsprechenden semantischen Inhalten in lexikalische Einheiten zu überführen. Die Rolle des Sprachgefühls ist mit der eines verantwortlichen Konstrukteurs vergleichbar, der die Prinzipien, Baugesetze und -vorschriften streng beachtet und zugleich von seinem Kreativitätsspielraum Gebrauch macht. Dafür greift das Sprachgefühl auf das im Moment vorhandene Sprachmaterial aus dem Sprachbesitz, auf das Wissen über Baugesetze und auf die Erfahrungen im Umgang mit dem Sprachmaterial zurück, um dem Kontext und den Umständen entsprechend die angemessene Formulierung zur Sprache zu bringen. Das Sprachgefühl sieht und

trad.indb 284 2009-09-04 13:37:58

liest die Gedanken im Kopf des Sprachbenutzers, stillschweigend beim Nachdenken und laut bei der Sprachproduktion. Störfälle beim Gedankenlesen kommen vor, weil das Sprachgefühl nicht wie ein Computer strikt logisch formal denkt und Regeln anwendet. Es beansprucht für sich einen gewissen Freiheitsraum im Umgang mit dem ihm zur Verfügung stehenden prozeduralen Wissen, um getreu die Gedanken nach seiner Art oder nach seinem Geschmack sprachlich zu übertragen. Dabei kann es vorkommen, dass es die Grenzen der präskriptiven Norm sprengt. Dies geschieht nicht zufällig und unbewusst, es kann unterschiedlich motiviert sein. Denken wir an die Sprache der Werbung oder die Sprache der Politiker, so meinen wir, dass für bestimmte intendierte Zwecke die Norm bewusst verletzt werden kann.

14.8. ZUM AKTUELLEN REALEN SPRACHGEBRAUCH DES DEUTSCHEN

Der herkömmliche fremdsprachliche Deutschunterricht sowie die meisten DaF-Studiengänge außerhalb des deutschsprachigen Raumes gehen von dem Grundsatz aus, dass der Gebrauch des Deutschen nach der Standardnorm in der geschriebenen und gesprochenen Sprache vermittelt werden soll (vgl. Götze 2003: 132). Dies wird damit begründet, dass die Standardsprache als einheitliche Varietät verwendet wird und allgemein verständlich ist. Sie ist für alle Teilnehmer der Sprachgemeinschaft verbindlich. Andere Sprachverwendungsformen nach Gebrauchsnormen könnten im didaktischen fremdsprachlichen Lernprozess Verwirrung bei den Lernenden stiften. Diese Argumentation mag mit Vorbehalt für den Anfängerunterricht gelten, aber nicht mehr für Fortgeschrittenenunterricht und schon gar nicht für DaF-Studierende. Denn die Sprachlandschaft und die Sprachwirklichkeit im deutschsprachigen Raum ist weitaus differenzierter und variationsreicher, als man sie auf die standardsprachliche Norm reduzieren kann. Von der Vermittlungsperspektive her hängt die Berücksichtigung und Einbeziehung verschiedener Sprachvarietäten von dem Grad ihrer Beherrschung und von der Einstellung der Lehrperson zu ihnen ab. Im Extremfall werden die Abweichungen der Gebrauchsnormen von der gesprochenen deutschen Sprache zu den kodifizierten Normen der schriftlichen Standardsprache als nicht korrektes, schlechtes, „verdrehtes“, „verdorbenes“ oder „gebrochenes“ Deutsch empfunden und daher werden sie im Sprachunterricht vermieden, obwohl auch die gebildeten Muttersprachler diese gesprochene Sprache im Alltag verwenden.

Das Schuldeutsch kennzeichnet sich dadurch, dass es sich auf Lehrwerke und zusätzliche, vorgefertigte Lehr- und Lernmaterialien stützt, die nur die Standardsprache vorwiegend in der schriftlichen Variante als richtiges (lehrbares) Deutsch (er-)kennen. Wenn sie die Lernenden in den Grundzügen beherrschen, werden sie in ihrer entsprechenden mündlichen Sprachproduktion früh oder

trad.indb 285 2009-09-04 13:37:58

spät bei der Begegnung mit Muttersprachlern merken, dass es an ihr etwas nicht stimmt, weil die Muttersprachler anders reden. Das merken sie an der Aussprache, der Lexik und den syntaktischen Konstruktionen, die für die gesprochene informelle Standardvarietät des Deutschen gelten. Es scheint ihnen dann, als müssten sie Deutsch von neu lernen. Das kann uns nicht wundernehmen, da die Muttersprache der Lernenden wie viele andere Sprachen eine kolloquiale Standardvarietät kennt, die in der Regel die alltägliche Kommunikation der Sprachgemeinschaftsmitglieder beherrscht. Sie kommt selbstverständlich im Spontansprechen vor und hat ihre Normen, die von denjenigen der Schriftsprache differieren. Wie bei jedem Spracherwerb ist die mündliche Standardvarietät der schriftlichen vorgeordnet.

Eine idealisierte Form der Standardsprache in der gesprochenen und geschriebenen Variante vermag nicht die deutsche Alltagskommunikation getreu zu repräsentieren, weil der lebendige Sprachgebrauch mehrere Varianten aufweist, die einen funktionalen Charakter haben. Für die Verständlichkeit im alltäglichen Sprachgebrauch muss der Deutschlernende sprachliche Erfahrungen mit diesen Varianten machen. Sie helfen ihm das Sprachbewusstsein für die Gesamtsprache Deutsch zu bilden, was für die Entwicklung des Sprachgefühls und die Erweiterung des Sprachbesitzes unerlässlich ist. Für den Lernenden ist nicht einsichtlich, dass er im Namen einer idealisierten Standardnorm Deutsch anders als die Muttersprachler im alltäglichen Sprachgebrauch sprechen muss. Daher muss bei der Behandlung des aktuellen deutschen Sprachgebrauchs das gesprochene Deutsch als sprachliches Register mit seinen Besonderheiten und Gebrauchsnormen gebührend erörtert werden.

Soweit man die Gebrauchsnormen der gesprochenen Alltagssprache als Produkt des kollektiven Sprachgefühls der deutschen Sprachgemeinschaft nicht in Frage stellt, denn sie liegen der genuinen Kommunikation unter den Sprachgemeinschaftsmitgliedern zu Grunde, muss man sie beim Fremdsprachenerwerb (besonders auf einer höheren Kompetenzstufe) genauso behandeln wie die kodifizierte Norm der Schriftsprache. Für ein intaktes und ausgewogenes Funktionieren des (primären und sekundären) Sprachgefühls ist die Kenntnis der Gebrauchsnormen unausweichlich, um über die Richtigkeit des Sprachgebrauchs und die Angemessenheit der Ausdruckweise Entscheidungen situationsgemäß treffen zu können (vgl. Abschnitt 8.8.). In den fremdsprachlichen Vermittlungsprozessen muss darauf geachtet werden, dass das Funktionieren des Sprachgefühls mit den Sprachvarietäten korreliert, über die der Fremdsprachensprecher als Sprachbenutzer verfügen soll. Diese Korrelation kann im Idealfall als Bereicherung des Sprachgefühls aufgefasst werden, die eine stabilisierende Funktion bei der Urteilsfindung hat. Im ungünstigsten Fall kann sie als Irritation, Destabilisierung und Desorientierung vom Sprachbenutzer empfunden werden, besonders dann, wenn ihm die Varietäten nicht bekannt und nicht gewohnt sind. Die Aktualisierung der Normen der allgemein verbreiteten Varietäten, etwa der schriftlichen Standardsprache und der gesprochenen deutschen Sprache, deren Hierarchisierung und

trad.indb 286 2009-09-04 13:37:58

Auswahl bei der Realisierung des Sprechaktes, determinieren die Richtigkeit des Sprachgebrauchs und die Angemessenheit des Ausdrucks.

14.9. DAS GESPROCHENE DEUTSCH

Mit dem gesprochenen Deutsch sind nicht die regionalen und dialektalen Varietäten gemeint, die für den Fremdsprachenlernenden nicht nützlich sind, sondern das sprechsprachliche Register des Deutschen vor allem in der BRD, das relativ einheitlich und überregional in informellen alltäglichen Gesprächen von jüngeren gebildeten Deutschen üblich verwendet wird. Es hat eigene Normen, bei deren Verletzung der Sprachgebrauch unnatürlich klingt. Sprachforscher beschäftigen sich auch damit (vgl. u.a. Schlobinski 1997 und Schwitalla 1997). Diese Varietät wird nach der standardsprachlichen Kodifizierung als „Umgangssprache" betrachtet. Damit ist das aktuell gesprochene kolloquiale Standarddeutsch gemeint. Von den Unterschieden dieser Varietät zu der kodifizierten (schriftlichen) Standardsprache in der Aussprache, Grammatik und Lexik gibt Durrell (2006: 115f.) einige Beispiele:

> ● Der Schwund von [ə] in der Endung *-en* und gegebenfalls die Assimilation des Nasals: *gebm*, *fahrn*, *sinkng*.
> ● Reduzierte Formen der Pronomina: haste? (hast du?), isse ? (ist sie ?).
> ● Der (eigentlich äußerst wichtige) Unterschied zwischen dem unbestimmten Artikel und dem Zahlwort *ein: 'n Buch ~ ein Buch*, *'ne Frau ~ eine Frau*, *mit 'ner Schere ~ mit einer Schere*.
> ● Der (ebenfalls wichtige) Unterschied zwischen dem bestimmten Artikel und dem Demonstrativpronomen der: *Hast du 's Buch gelesen? ~ Hast du das Buch gelesen?*
> ● Der Verlust von [ə] in vielen Verbendungen: *ich komm*, *ich hatt*, *ich könnt*.
> ● Der Gebrauch des Demonstrativpronomens statt des Personalpronomens: *Der kommt doch heute nicht. Hast du die auch gesehen?*
> ● Der Ersatz des Genitivs durch von: *Das Buch von meinem Bruder*.
> ● Der Ersatz von solch durch so: *So 'n Buch hab ich noch nie gelesen*.
> ● Der Gebrauch von was nach Präpositionen in Fragesätzen: *An was denkst du? Mit was soll er das geschrieben haben?*
> ● Der Gebrauch des Indikativs in der indirekten Rede: *Sie hat mir gesagt, sie kommt heute nicht*.
> ● Der Gebrauch eines Hauptsatzes anstatt eines Relativsatzes: *Es gibt Leute, die freuen sich darüber.*
> ● Häufige Ausklammerung: *Ich rufe an aus London, Ich hab sie doch heute gesehen in der Stadt.*
> ● Einige recht häufige Wörter sind für das gesprochene Deutsch charakteristisch, kommen aber im geschriebenen Deutsch mit standardsprachlichem Anspruch selten vor: *abhauen, gucken, kapieren, die Klamotten, klappen, klauen, kriegen, löhnen, pennen, pumpen, pusten, schief gehen, der Sprit, türmen, der Typ*. (Hervorhebung im Original)

Berend/Knipf-Komlósi (2006) betonen die Notwendigkeit der Aufklärung über den Kontrast zwischen der schriftlichen Standardsprache und der gespro-

chenen informellen Standardvarietät des Deutschen bei der Aus- und Fortbildung der Lehrer. Dies erfordert einerseits eine intensive Beschäftigung mit der Registerforschung, die Aufschluss über die sprechsprachlich-stilistischen Variationen und ihre Funktionalität in der Kommunikation und im Sprachgebrauch liefern. Andererseits soll eine derartige Aufklärung das Korrekturverhalten der Lehrer im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Bezug auf die Lerneräußerungen insofern verändern, als sie nicht jede mündliche Äußerung richtig oder falsch strikt nach den Standardnormen des Schriftdeutschen beurteilen. Damit wird eben eine variationsreiche Sprachverwendung und -beherrschung gefördert.

Zahlreiche Varianten auf den verschiedenen Sprachebenen weist das gesprochene Deutsch auf. Die erwähnten Autorinnen nennen als Beispiele von den grammatischen Varianten u.a. die Kasusmarkierungen mit oder ohne Flexion (niemand/niemanden/em), das Vorkommen von Genitivattributen oder den Ersatz durch Präpositionalattribute (Helmuts Auto — das Auto von Helmut), die Konjunktivform mit ‚würde + Verb', die Verlaufsform mit ‚am/im/beim + Verbalsubstantiv' (ich bin am Schreiben), den überwiegenden Tempusgebrauch von Perfekt statt Präteritum, den Gebrauch von Demonstrativpronomen für Personalpronomen (der spielt nicht mehr mit — Er spielt nicht mehr mit). Auch auf der pragmatischen Ebene fallen typische Varianten der gesprochenen Sprache auf. Darunter fällt u.a. das häufige Vorkommen von verallgemeinernden Modaladverbien bzw. Partikeln wie so, sozusagen, irgendwie, faktisch, praktisch, gewissermaßen, wohl usw. Die Liste ist lang und offen. Sie bedarf in der Sprachbetrachtung besonderer Aufmerksamkeit in Bezug auf die Funktionalität dieser Varianten und ihre Vorkommenshäufigkeit in bestimmten Textsorten und Gesprächssituationen. Die sprechsprachlich-stilistische Variation fällt jedoch dem Fremdsprachensprecher typischerweise in erster Linie auf der phonetischen Ebene auf.

> Typische phonetische Merkmale des informellen, ‚lockeren' Standarddeutschen sind in erster Linie sprechsprachlich-stilistische Varianten wie Tilgungen, Elisionen, Reduktionen und Auslassungen, die in unbetonten Positionen auftreten und das gesprochene Deutsch als informell markieren. Die Relevanz dieser Merkmale für die Ausprägung der informellen Varietät ergibt sich nicht zuletzt aus ihrer hohen Gebrauchsfrequenz. Einige Beispiele:
>
> ■ Kurzformen von Artikeln: ‚das wird *ne* lange Nacht'; ‚soll das *n* Witz sein?'; ‚ich hab *n* Riesendurst sag ich dir' [...];
>
> ■ Verschleifungen bzw. verschiedene Sonderformen: *einmal — mal — ma*: ‚gehen Sie *ma* was Vernünftiges essen'; *denn — n*: ‚was-*n* los mit dir?' [...];
>
> ■ *t*-Tilgungen im Auslaut z.B. in *nicht* oder *ist*: ‚*is* mir recht'; ‚so schlimm find ich Geld nun auch wieder *nich*'; ‚*s is* aber *nich* mein Typ';
>
> ■ Synkopen bzw. typische Verschleifungen in bestimmten Wörtern: z.B. vleicht ‚vielleicht': ‚*vleicht* kriege ich *ne* Grippe'; *gerade — grade — grad* ‚ich wollte *grade* mal runter'; [...];
>
> ■ *e*-Apokope in der 1. P. Sg. und beim Imperativ: ‚so *kenn* ich dich ja gar nich'; [...]; ‚*geh lern*!'" (Berend / Knipf-Komlósi 2006: 168, Hervorhebung im Original)

Wenn die mundartlichen Varietäten wegen ihrer begrenzten kommunikativen Reichweite für den Deutschlernenden in Bezug auf die Beherrschung der Fremd-

sprache irrelevant sind, so ist das gesprochene Deutsch als sprechsprachliches Register nach den zitierten Beispielen für den allgemein verbreiteten mündlichen Sprachgebrauch des Deutschen von eminenter Bedeutung für den (selbst-)verständlichen Umgang mit der Sprache, wie sie von den Muttersprachlern tatsächlich gesprochen wird. Daher soll das gesprochene Deutsch zur Erfassung der deutschen Sprachverwendung nicht abqualifiziert werden, wenn es von den kodifizierten standardsprachlichen Normen abweicht. Es gilt vielmehr für eine realitätsgetreue Betrachtung und Erfassung der Sprachverwendung seine Eigenschaften und Normen aufzudecken und sich damit auseinanderzusetzen, um den Entscheidungsspielraum des Sprachgefühls für den angemessenen Gebrauch der Varietäten nicht zu verengen.

14.10. ZUM VERHÄLTNIS VON MÜNDLICHKEIT UND SCHRIFTLICHKEIT

Vergleicht man die Formulierung verschiedener Textsorten der mündlichen mit der schriftlichen Sprache, so kommt man bald zum Ergebnis, dass mündliche Texte und Äußerungen Eigenschaften der schriftlichen Sprache aufweisen und entsprechend schriftliche Texte Merkmale der gesprochenen Sprache tragen. Die Ausgleichsprozesse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit lassen sich in der sprachgeschichtlichen Entwicklung nachvollziehen. Dieses Phänomen wird nicht nur im öffentlichen Sprachgebrauch beobachtet, sondern auch im privaten. Damit will man im Umgang mit der Sprache die Natürlichkeit, Authentizität ohne besondere Rücksicht auf die Normeinhaltung unterstreichen. Darüber berichten Schwitalla / Betz (2006) in ihrem Aufsatz und vom verstärkten Trend zur Informalität und Mündlichkeit in den Textsorten der Öffentlichkeit. Die elektronischen Medien insbesondere Rundfunk, Fernsehen und Computer (Email-Briefe, Internet-Chats und SMS) leisten dabei den wichtigsten Beitrag. Auch die Printmedien wie Tageszeitungen, Zeitschriften und Werbeanzeigen sind von diesem Trend nicht ausgenommen. Das betrifft die typischen Formen der Schriftsprache in mündlichen Texten und solche der gesprochen Sprache in schriftlichen Texten auf der Ebene der Phonetik, Lexik und Syntax.

Die Unterscheidung von gesprochener Sprache (flüchtig, synchron, informeller Sprachgebrauch, umgangssprachliche Ausdrücke, Satzabbrüche, nicht rückholbar und nicht korrigierbar) und geschriebener Sprache (dauerhaft, asynchron, formell usw.) als zwei Erscheinungsformen von Sprache rechtfertigt die Dichotomie zwischen beiden. Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind aber umfassendere Begriffe. Die Äußerungsformen werden sprachwissenschaftlich im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet, was durch die Variation in der Verwendung bestimmter Ausdrucksmittel erklärt wird. In diesem Kontext diskutiert Dürscheid (2006) in ihrem Aufsatz das Modell von diesem Kontinuum nach Koch/Österreicher (1994). Dabei fassen diese Autoren die

Mündlichkeit und Schriftlichkeit in zwei Dimensionen auf. Die erste Dimension bezeichnen sie als „medial", sie betrifft die beiden Realisierungsformen von Sprache nach der Dichotomie ‚gesprochen/geschrieben', und die zweite als „konzeptionell", weil sie die Konzeption der Äußerung beinhaltet. So ist nach ihnen der informelle Sprachgebrauch „konzeptionell mündlich". Entsprechend ist der formelle Sprachgebrauch „konzeptionell schriftlich". Wohlgemerkt sind diese Bezeichnungen im Prinzip unabhängig davon, ob gesprochen oder geschrieben wird.

Die Äußerungsformen werden im Kontinuum zwischen Mündlichkeitspol und Schriftlichkeitspol nach bestimmten sprachlichen und außersprachlichen kontextuellen Charakteristika eingeordnet. So ist ein Telefongespräch medial und konzeptionell mündlich, während ein wissenschaftlicher Vortrag als konzeptionell schriftlich und medial mündlich zu bezeichnen ist, was für Dürscheid (2006: 380) nicht in jedem Fall stimmt. Für die Umsetzbarkeit des Kontinuummodells für didaktische Zwecke kann man festhalten, dass eine wissenschaftlich begründete Auffassung des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit keine der beiden Devisen „Schreibe, wie du sprichst" und vice versa „Sprich, wie du schreibst" als stichhaltig erscheinen lässt. Dies impliziert für die Ausformung des Stilvermögens und -empfindens des Deutschlernenden, dass er nicht so schreiben wird, wie er spricht oder so sprechen, wie er schreibt, sondern die geeigneten Stilmittel einsetzen lernt, um seine Äußerung medial und konzeptionell angemessen zu formulieren. Das kann Anlass zur Diskussion darüber in der Lernergruppe geben, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit Veränderungen erfährt. Die Ausgleichsprozesse zwischen gesprochener und geschriebener Sprache werden dann thematisiert und als Lerngegenstand erörtert, was die Formung des Sprachbewusstseins und damit des Sprachgefühls entscheidend fördert.

14.11. EIN GLOTTODIDAKTISCHES MODELL ZUR SPRACHBEHERRSCHUNG

Das folgende Modell hat als übergeordnetes Ziel im Sinne der Glottodidaktik die Optimierung der Lernprozese zum Zweck der Sprachbeherrschung, hier speziell beim Fremdspracherwerb. Dafür gehen wir grundsätzlich von der glottodidaktischen Sprachkonzeption aus (vgl. Abschnitt 7.2.), erweitern und vertiefen den Begriff der Sprachkompetenz nach Zgółka und integrieren in unser Modell die besprochenen Erkenntnisse zum begründeten Verständnis vom Begriff ‚Sprachgefühl'. Die Effektivität im Sprachhandeln, d.h. in der Realisierung der kommunikativen Sprechintention im Sprachgebrauch des Sprachbenutzers wird nach Zgółka von der Sprachkompetenz determiniert, die als gesellschaftliches Wissen in der Gestalt eines kollektiven Sprachbewusstseins definiert wird. Dieses beinhaltet das abstrakte, überindividuelle und verbind-

liche Wissen für alle Sprachbenutzer der Sprachgemeinschaft (vgl. Abschnitt 7.3.). Für die sprachbeherrschung im Sinne vom adäquaten und angemessenen Sprachgebrauch reicht das intakte Funktionieren des kollektiven Sprachbewusstseins nicht aus, es muss noch das Sprachgefühl für die verwendete Sprache relativ einwandfrei funktionieren, wie wir in dieser Arbeit zu demonstrieren versucht haben.

Hervorzuheben bei der Auffassung von Zgółka ist jedoch der interindividuelle und gesellschaftliche Charakter der Effektivität im Sprachgebrauch, die an der Übereinstimmung der Sprechabsicht mit der reltivierten intendierten Wirkung des sprachlichen Handelns auf den Partner gemessen wird, wobei das kollektive Sprachbewusstsein die sprachliche Praxis, den Sprachgebrauch reguliert. Dieser gesellschaftliche Charakter für den adäquaten und angemessenen Sprachgebrauch bedeutet für uns, dass für die Beherrschung der Fremdsprache der Ausgangspunkt und das Ziel für Lernprozesse der authentische Sprachgebrauch in der Zielsprachgemeinschaft darstellt. Um das Ziel der Sprachbeherrschung zu erreichen, muss aber der Lernende als Sprachbenutzer ein Sprachgefühl für die Fremdsprache entwickeln, das als sekundär zu seinem primären Sprachgefühl in der Muttersprache aufzufassen ist. Wie man zu diesem Sprachgefühl ausgehend von dem aktuellen Sprachgebrauch in der nativen Sprachgemeinschaft kommt, zeigen die notwendigen Entwicklungsschritte in unserem Modell, die sich gegenseitig bedingen und inkrementell funktionieren.

Nach der modernen Auffassung vom mehrsprachigen Menschen, der durch das Fremdsprachenlernen seinen Sprachbesitz erweitert und über seine Muttersprache ebenso reflektiert wie über die Strukturen und Formeln der Fremdsprache, betrachten wir die Sprachbeherrschung gleichermaßen für die Mutter- und Fremdsprache. Mit der Verwendung der Bezeichnung „Sprachbeherrschung“ statt „Sprachkompetenz“ wollen wir zum einen die Begriffe von „Sprachkompetenz“ und „Sprachperformanz“ im Sinne von Chomsky bzw. von „Langue“ und „Langage“ im Sinne von De Saussure zusammenfassen und als Komponenten der Sprachbeherrschung betrachten, und zum anderen die Beherrschung der Mutter- und der Fremdsprache(n) in Abhängigkeit vom primären Sprachgefühl gleichermaßen behandeln. Als Ziel des kommunikativ handelnden Sprachbenutzers ist die Sprachbeherrschung in Relation zum adäquaten Umgang mit der Sprache in der nativen Sprachgemeinschaft zu definieren. Damit ist der aktuelle Sprachgebrauch in der Sprach- oder Kommunikationsgemeinschaft gemeint.

Dem ‚aktuellen Sprachgebrauch‘ setzen wir den ‚erwünschten Sprachgebrauch‘ gegenüber. Dies ist in zweierlei Hinsicht zu verstehen. Bezogen auf die deutschen Muttersprachler führt der Weg zum Ziel der Sprachbeherrschung über die reflexive und kritische Betrachtung des aktuellen (gemischten) Sprachgebrauchs etwa durch die Sprachpflege zum erwünschten Sprachgebrauch und zur besseren Kommunikation unter den Sprachgemeinschaftsmitgliedern. Bezogen auf unsere Adressatengruppe, die DaF-Studierenden, führt der Weg zum Ziel der Fremdsprachenbeherrschung von dem aktuellen Lehrbuch-Sprachge-

brauch (Schuldeutsch) zum realen aktuellen Sprachgebrauch des Deutschen in der deutschsprachigen Gemeinschaft. Dies ist anhand der reflexiven und kontrastiven Auseinandersetzung mit der Mutter- und Fremdsprache nach der Primär- und Sekundärerfahrung der Studierenden zu bewerkstelligen. Es schließt die Kenntnis der Meinungen und Empfehlungen der deutschen Sprachpfleger mit ein. Demnach gilt dann im DaF-Studium das Schuldeutsch an das Standarddeutsch anzugleichen, wie es in realen und aktuellen Gebrauchssituationen verwendet wird.

Wie wir im Kapitel 8 festgestellt haben, bildet sich das primäre Sprachgefühl aus den sprachlichen Erfahrungen, die der Sprachbesitz des Sprachbenutzers umfasst. Das geronnene Wissen aus diesem Sprachbesitz bildet als Begleitwissen im Sprachverwendungsprozess das Sprachbewusstsein, das naturgemäß sowohl in Bezug auf die einzelnen Sprachebenen als auch in Bezug auf die verschiedenen Sprachbenutzer graduell unterschiedlich ist. Dieses Sprachbewusstsein in der Muttersprache wird beim Fremdsprachenerwerb mit der Erweiterung des Sprachbesitzes modifiziert, insofern als durch die Fremdsprache neue Wissensstrukturen heranwachsen und die Sicht auf das muttersprachliche System relativieren. Dies resultiert sowohl aus dem gesteuerten wie ungesteuerten Spracherwerb. In fremdsprachlichen Unterrichtsprozessen wird angestrebt, dass die Lernenden durch den Einsatz von Lern- und Verarbeitungsstrategien die neuen Wissensstrukturen bilden. Dies setzt voraus, dass sie schon über gewisse Einsichten über die Strukturen und Funktionen in ihrer Muttersprache verfügen.

Zu den Einsichten über die Strukturen und Funktionen der Sprache kommt man durch das aktuelle Bewusstwerden des Sprachgebrauchs. Die Sprachbetrachtung und die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Elemente des Sprachgebrauchs steuern den Prozess der Sprachreflexion, der teils bewusst, teils unbewusst im Umgang mit der Sprache stattfindet. Bei den kongruenten sprachlichen Elementen und Strukturen in der Mutter- und Fremdsprache werden diese relativ unbewusst verwendet, da sie vom primären Sprachgefühl ohne Schwierigkeit assimiliert sind. Das heißt, es wird nicht darüber bewusst reflektiert. Dagegen werden Elemente und Strukturen der Fremdsprache, die das primäre Sprachgefühl — zugespitzt formuliert — irritieren, mit einem hohen Bewusstheitsgrad verwendet. Es müssen immer die Gebrauchsregeln bewusst vergegenwärtigt werden, um Normverletzungen im Sprachgebrauch zu vermeiden. So muss z.B. ein Fremdsprachenlernender an die Endstellung des konjugierten Verbs im deutschen Nebensatz denken, wenn er dies von seiner Muttersprache aus nicht kennt. Das betrifft nicht nur die syntaktischen Strukturen, sondern alle Sprachebenen.

Mit der Sprachbetrachtung wird der Prozess der Sprachreflexion initiiert. Dabei wird die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch und vor allem als Objekt der Reflexion bewusst vom Sprachbenutzer wahrgenommen und durchschaut.Mit dem Begriff ‚Sprachbewusstheit' wird grundsätzlich diese

reflexive Haltung der Sprache gegenüber bezeichnet. Bei diesem Prozess sind die Einsichten über Strukturen und Funktionen der Sprache als das Ergebnis analytischer Prozesse zu verstehen, die das Wissen über Sprache (das Sprachwissen) konstruieren, welches deklarative und prozedurale Wissensstrukturen enthält und das Sprachbewusstsein formt. Gemeint ist hier das wissenschaftliche Sprachbewusstsein im Sinne von Techtmeier (1987) (vgl. Abschnitt 9.1.). Das Sprachwissen wird traditionell in der Mutter- und Fremdsprache mit der Grammatiklehre gefördert. Dabei wird die Sprachreflexion mit metasprachlichen Beschreibungskategorien vergegenständlicht. Ihre Verständlichkeit und Explikationspotenz macht die Analyse der sprachlichen Elemente effektiver. Die erworbenen Strategien der Sprachbewusstheit in der Muttersprache werden im Fremdsprachlernprozess bei Vergleich und Kontrastierung von der Mutter- und Fremdsprache eingesetzt, um das neue Sprachwissen zu erwerben und in den gesamten Sprachbesitz zu integrieren.

Das Sprachgefühl, das auf Grund des Sprachbesitzes funktioniert und die Sprachverwendung steuert, wird durch die Ausformung und Förderung des Sprachbewusstseins zum „(relativ) umfassenden bzw. vollständigen Sprachgefühl“ im Sinne von Frohne (1986) (vgl. Abschnitt 8.11.), womit ein hoher Beherschungsgrad der Mutter- und der Fremdsprache bezeichnet wird. Dieser Grad garantiert den bewussten und souveränen Umgang mit der Sprache zwecks Verbesserung der interpersonalen Kommunikation durch den adäquaten Sprachgebrauch und die angemessene Ausdrucksweise. Die Abbildung 4 stellt unser glottodidaktisches Modell zur Sprachbeherrschung dar, ausgehend von der (verbalen) Kommunikation unter den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft, die sich im tatsächlichen und im angestrebten Sprachgebrauch materialisiert.

Die Beherrschung der Mutter- und Fremdsprache(n) zeugt von einem intakten und relativ umfassenden Sprachgefühl. Dieses entwickelt sich im natürlichen Spracherwerb relativ unbewusst. Durch die Belehrung in unterrichtlichen Lernprozessen wird es kultiviert und verfeinert. Dies wird bei entsprechender Motivation des Sprachbenutzers, von der Sprachbegabung einmal abgesehen, durch die bewusste Beschäftigung mit dem eigenen Sprachgebrauch im Verhältnis zum allgemeinen Sprachgebrauch in der gegebenen Sprachgemeinschaft erreicht. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch erfordert eine distanzierte Sprachbetrachtung, die zur Sprachbewusstheit über die Elemente und Strukturen der Sprache und ihre Funktionen in der Bewältigung von Kommunikationsaufgaben führt. Verständlichkeit der Ausdrucksweise, Missverständnisse, Fehlerursachen und -wirkung in Kommunikationsprozessen werden geklärt. Damit erwirbt der Sprachbenutzer Wissen über die von ihm verwendete Sprache und erlangt somit ein strukturiertes Sprachbewusstsein, das seinen Sprachbesitz erweitert. Seine sprachlichen Erfahrungen werden für das Sprachgefühl so transparent, dass sie dann eine solide Grundlage für die Erfüllung seiner Funktionen bilden. Es wird in seiner Urteilsfähigkeit über den angemessenen Sprachgebrauch stabiler und der Sprachbenutzer kann dann für eine sprechintentionsadäquate und

bessere Kommunikation sicher und souverän mit der Sprache umgehen. Das bezeichnen wir eben als Sprachbeherrschung.

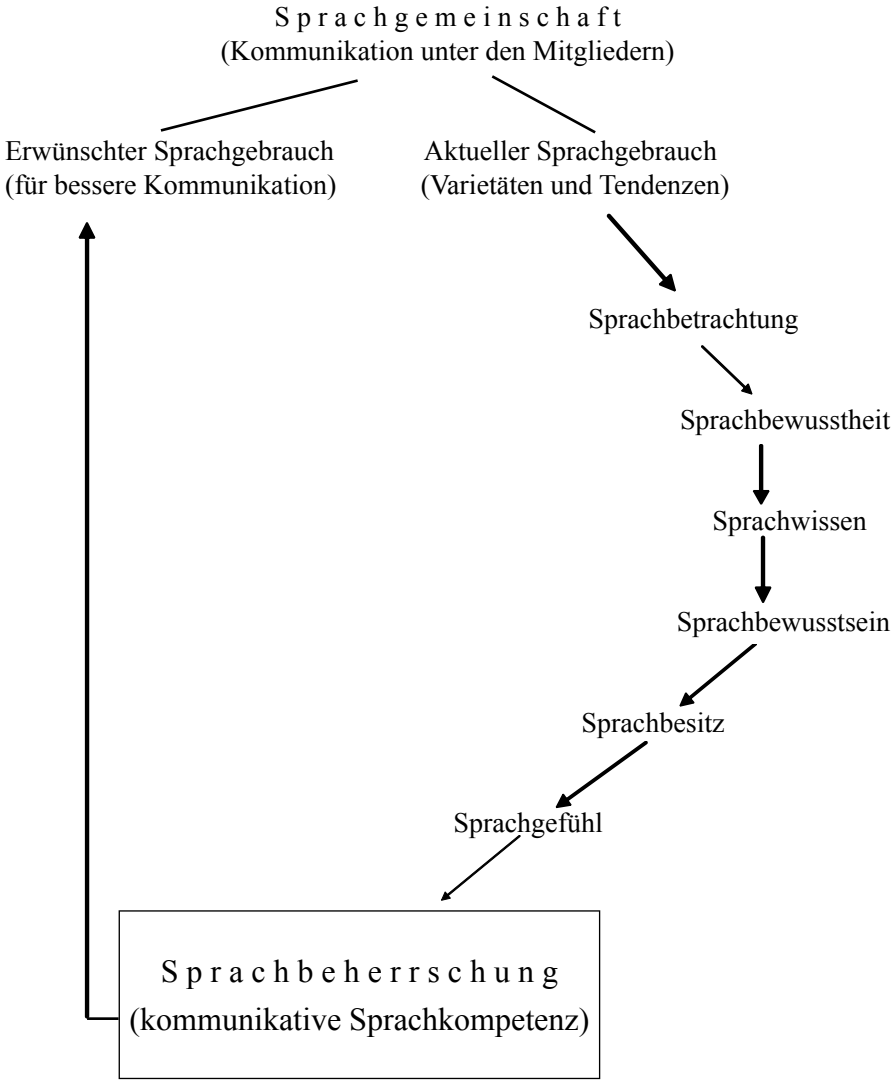
S p r a c h g e m e i n s c h a f t
(Kommunikation unter den Mitgliedern)
Erwünschter Sprachgebrauch
(für bessere Kommunikation)
Aktueller Sprachgebrauch
(Varietäten und Tendenzen)
Sprachbetrachtung
Sprachbewusstheit
Sprachwissen
Sprachbewusstsein
Sprachbesitz
Sprachgefühl
S p r a c h b e h e r r s c h u n g
(kommunikative Sprachkompetenz)

Abb. 4 Glottodidaktisches Modell der Sprachbeherrschung

15. NEURALGISCHE STELLEN DES SEKUNDÄREN SPRACHGEFÜHLS

Das neue Sprachwissen in der Fremdsprache zur „Verfeinerung“ des Sprachbewusstseins und somit zur Entwicklung des sekundären Sprachgefühls wird auf Grund von Vergleich und Kontrastierung von der Mutter- und der Fremdsprache erworben. Seine Integration in den vorhandenen Sprachbesitz impliziert eine modifizierte Sicht auf die Eigenheiten und Besonderheiten der Muttersprache. Vergleich und Kontrastierung umfassen eigentlich alle Sprachebenen, von denen wir drei wichtige im Folgenden besprechen, die neuralgische Stellen für das Sprachgefühl überhaupt enthalten.

15.1. KONTRASTIERUNG VON DER MUTTER- UND FREMDSPRACHE AUF DER BEGRIFFLICH-KONZEPTUELLEN EBENE

Ein Grundpfeiler für die kognitive Dimension des Sprachgefühls sind die im semantischen Gedächtnis gespeicherten kognitiven (sprachunabhängigen) Begriffe und Konzepte. Sie stehen in Wechselwirkung mit den sprachlichen Konzepten, die ihren Ausdruck in der Benennung oder Bezeichnung finden, welche die Begriffsbedeutung oder den –inhalt umfasst. Neben der denotativen und konnotativen Wortbedeutung sind die unterschiedlichen Assoziationen und Begriffsnetze, die die Begriffe durch Relationen miteinander bilden. Bei der mentalen Verarbeitung und Sprachverwendung wacht das Sprachgefühl über die Adäquatheit der semantischen Relationen in der Äußerung. Sie sind durch die Verbundenheit des begrifflichen (sprich des sprachunabhängigen enzyklopädisch-konzeptuellen) Wissens mit dem semantischen Wissen bestimmt, welche in den Einzelsprachen unterschiedlich strukturiert und charakterisiert ist. Die Eigenartigkeit der begrifflichen Relationen und semantischen Beziehungen wird beim Erstspracherwerb im primären Sprachgefühl kodiert. Es registriert dann in seiner Überwachungsfunktion Verstöße dagegen. Beim Fremdsprachenerwerb unterliegen diese Relationen und Beziehungen Veränderungen, Umstrukturierung, Ergänzung und Erweiterung, kurzum eine Anpassung an diejenigen der

trad.indb 295 2009-09-04 13:37:59

Zielsprache, um der semantischen Adäquatheit der fremdsprachlichen Äußerung zu genügen.

Kinder bilden ihre Begriffe individuell in der sozialen Interaktion mit der Umwelt und Gesellschaft mittels der sprachlichen Kommunikation. Durch die Prozesse der Akkommodation und Assimilation entstehen die individuellen Begriffe, die an die gesellschaftlich konventionalisierten Begriffe angepasst und somit von der eigenen Kultur geprägt sind. Beim Fremdsprachenerwerb im Jugend- und Erwachsenenalter müssen diese Begriffe hinsichtlich des fremdkulturellen Kontextes verändert bzw. neu konstruiert werden. Für nicht vorhandene Begriffe in der Eigenkultur müssen neue Begriffe gebildet werden. Die soziale Interaktion und sprachliche Kommunikation in der fremdsprachlichen Umgebung spielt eine zentrale Rolle bei dieser Begriffsbildung.

Im Unterschied zur kindlichen Begriffsbildung, die mit der kognitiven Entwicklung und dem Erstspracherwerb gekoppelt ist, erweist sich die fremdkulturelle Begriffsbildung bei Erwachsenen als unabhängig von dem Beherrschungsgrad der Fremdsprache. Dies lässt sich dadurch nachweisen, dass die Lernenden in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit den Begriffen und Konzepten der eigenen Kultur sich durch eine offene und reflektierende Haltung den fremdkulturellen Begriffen annähern, ohne dies bereits in der Fremdsprache ausdrücken zu können (vgl. Farangis 1998: 65). Die Erfahrung mit und in fremdkulturellen Kontexten ermöglicht erst den Prozess der Begriffsbildung. Hierbei spielt nicht nur die fremdsprachliche Kompetenz eine Rolle, sondern auch u.a. die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden, wie etwa Charakter, Einstellung, Überzeugung, Erfahrungen, Ziele, Interessen usw.

Im Gegensatz zu Fachbegriffen, die eine allgemeine Gültigkeit über die Sprachgemeinschaften hinweg besitzen, haben Alltagsbegriffe (wie Familie, Nachbarschaft, Liebe, Unterhaltung, usw.) ihre Gültigkeit nur in Bezug auf eine bestimmte Sprachgemeinschaft. Dies ist dadurch bedingt, dass sie von den sozialen Gegebenheiten und Situationen geprägt sind, in denen sie gebildet werden. Einerseits determinieren die Alltagserfahrungen des sozialisierten Menschen die Bildung der Begriffe, andererseits sind die Begriffe Ausdruck dieser Erfahrungen, so dass eine Wechselwirkung zwischen Begriff und sozialer Erfahrung besteht. Der Begriff als Ausdruck des individuellen und des sozialen Selbst enthält nicht nur universale Bedeutungsanteile, sondern auch kulturspezifische.

> Begriffe sind mentale Einheiten, die denotatives und konnotatives Wissen enthalten. Menschen bilden Begriffe aufgrund von kollektivem und individuellem Wissen und Erfahrungen, die sowohl kognitive als auch emotionale Elemente enthalten. Sie entstehen dialogisch (d.h. durch Auseinandersetzung mit der sachlichen und sprachlichen Umwelt), durch Erfahrungen und Erinnerung an diese Erfahrungen und prägen das Handeln.
>
> Begriffe sind zusammengesetzt aus universalen, soziokulturellen und individuellen Aspekten. Außerdem stehen Begriffe mit anderen Begriffen in kulturgeprägten Assoziationsmustern in Verbindung. Sie sind sprachlich repräsentiert in Definitionen, Beispielen, Geschichten, Erinnerungen, Assoziationsnetzen, Wertungen und Emotionen. (Farangis 1998: 23)

Nach dieser praktischen Definition hat die didaktische Arbeit bei der fremdsprachlichen Begriffsbildung die drei begrifflichen Aspekte zu reflektieren und ihr Zusammenwirken darzulegen, nämlich den universalen, den soziokulturellen und den individuellen. Auslöser für die Reflexion sind die im eigenkulturellen Raum gemachten Erfahrungen im Umgang mit den Begriffen, die in der Fremdsprache eine unterschiedliche Auffassung aufweisen. Die Auseinandersetzung in der Lernergruppe mit den Definitionen, Beispielen, Geschichten, Erinnerungen, Erfahrungen, Wertungen und Emotionen über gegebene Begriffe führt zur Unterscheidung der verschiedenen Begriffsaspekte. Dabei bildet sich eine kritische Haltung gegenüber vertrauten Begriffen heraus, die mit Offenheit und Toleranz für ein differentes Begriffsverständnis einhergeht. Damit ist der erste Schritt zum Zugang zu fremdkulturellen Begriffen gemacht.

Die Verwendung der Fremdsprache in diesem ersten Schritt bei der Voraussetzung eines gewissen Sprachniveaus (etwa B1/B2) ermöglicht einerseits eine bestimmte objektive Distanz zu eigenen Erfahrungen zu nehmen, und stimuliert andererseits die Bildung des sekundären Sprachgefühls. Die Selbstverständlichkeit in der Beziehung zwischen Begriff und Ausdrucksweisen nach dem primären Sprachgefühl wird in Frage gestellt und relativiert, indem mit Mitteln der Fremdsprache versucht wird, sich verständlich und gemäß der Sprechintention auszudrücken. Die Lernenden werden für Begriffsinhalte, deren fremdsprachliche Bezeichnung es nicht gibt oder die sie nicht kennen, mit Hilfe der Paraphrasierung und Umschreibung ihre Äußerungen formulieren. Dies bleibt aber in diesem Schritt auf das Verständnis der Begriffe in der eigenen Kultur nach den individuellen und kollektiven Erfahrungen beschränkt.

Ein weiterer didaktischer Schritt zur fremdsprachlichen Begriffsbildung stellt die Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung dar. Diese erweist sich als unumgänglich besonders dann, wenn den Lernenden die Primärerfahrung durch längeren Aufenthalt im Zielsprachenland fehlt. Durch die Globalisierung haben jugendliche und erwachsene Lernende vermehrten mittelbaren Kontakt mit Fremdkulturen in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens, die nicht nur die Konsumgüter betreffen. Solange dieser Kontakt in der Muttersprache stattfindet und die soziale Handlung und Interaktion nicht stört, wird er nicht bewusst wahrgenommen und es besteht kein Bedürfnis, sich mit fremdkulturellen Begriffen auseinanderzusetzen. Nehmen wir als Beispiel den Umgang mit elektronischen Geräten aus Taiwan. Die Bedienungsanleitung ist in der Muttersprache des Konsumenten verfasst. Er braucht sich nicht mit Sprache und Kultur von Taiwan zu befassen, wenn ihn die Geräte aus diesem Land interessieren. Dagegen ist die Sekundärerfahrung für den Fremdsprachenlernenden fast die einzige Quelle zum Erschließen fremdkultureller Gegebenheiten.

> In dieser Phase erfährt der Lernende die fremde Kultur nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar mit Hilfe von Darstellungen der fremden Kultur in schriftlichen, bildlichen und auditiven Texten. Er ist und wird bewusst mit der fremden Kultur

> konfrontiert und somit gehalten, sich mit ihr allerdings nur als Sekundärerfahrung kognitiv und affektiv auseinanderzusetzen. (Funke 1989: 588)

Für den Umgang mit der Sekundärerfahrung ist die Beschäftigung mit den traditionellen und interaktiven Medien zweifelsohne notwendig, um die Sprachfertigkeiten integrativ auszubilden. Die Arbeit mit Texten, Bildern, Hörspielen, Spielfilmen, Internet usw. bildet die Grundlage für den Erwerb des fremdsprachlichen Wissens. Sie muss aber vertieft und verfeinert werden in dem Sinne, dass sie auch die Grundlage für das zu entwickelnde sekundäre Sprachgefühl bildet. Eine Darbietung der fremdsprachlichen Begriffe zwecks Internalisierung und Wiederverwendung in der Fremdsprache reicht für ihre Integration in den gesamten Sprachbesitz und für ihre Assimilation vom primären Sprachgefühl nicht aus. Die Bedeutung fremdkultureller Begriffe, vor allem derjenigen, die keine Entsprechung in der Eigenkultur haben, hängt nicht selten von der Geschichte und dem soziokulturellen Kontext ihrer Entstehung ab. Dieser Kontext ist als dynamisch anzusehen, insofern als er evolutiv nach den gegebenen Umständen die Begriffsinhalte verändert. Will man nun diese Begriffe verstehen, so führt kein Weg daran vorbei, sich dieses soziokulturelle Wissen forschend anzueignen.

Das verstehensorientierte Konzept von Holzäpfel (1999) mit der entwickelten Schlüsselwort-Methode kann dem Zweck der fremdsprachlichen Begriffsbildung dienen. Es ist im Rahmen einer integrativen Landeskunde gedacht, wobei mit „integrativ" einerseits die Vernetzung des Sprach-, Literatur- und Landeskundeunterrichts bei der Ausbildung der Sprachfertigkeiten gemeint ist, und andererseits die Verbindung der kommunikativen und interkulturellen Ansätze der Landeskunde. Erstere betonen die kommunikative Kompetenz der Lernenden ohne Missverständnisse und letztere das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur mittels Sprache. Das Sprachverstehen und die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten bilden den Kern dieses Konzepts. Da es nicht explizit kulturkontrastiv angelegt ist, beschränkt die Autorin seine interkulturelle Dimension auf die Wahl der praktisch-thematischen Bereiche der deutschen Landeskunde. Die Herkunft der Lernenden mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen wird dabei einfach postuliert (vgl. Holzäpfel 1999: 98).

Dass fremdsprachliche Begriffe nicht adäquat verwendet werden, ist auf deren defizitären rezeptiven Erwerb zurückzuführen. Dies ist der Fall in der Sprachpraxis der Auslandsgermanistik, wo es bei Textverständnis und Übersetzungspraxis im Fremdsprachenunterricht um Schlüsselwörter und deren kontroverse Interpretation im Diskurs geht. Die Bedeutung der Schlüsselwörter und Begriffe ist variabel nach den soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten ihrer Verwendung. Mit dem Erkennen und Deuten dieser Kontexte hat man Zugang zum Begriffsinhalt. Eingefangen sind diese Kontexte im Diskurs als einem Teil des Diskursraumes, der alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen zu einem Thema enthält, in dem bestimmte Schlüsselwörter und

Begriffe vorkommen. Die Zahl der zusammenhängenden Beiträge zu einem Thema ist im Zeitraum variabel je nach dem, wie intensiv über das Thema diskutiert wurde. Für Lernzwecke werden Auszüge aus einem Diskurs ausgewählt. Diese Auszüge nennt Holzäpfel einen Diskursstrang. Die Auswahlkriterien für Diskursstränge sind Thema, Zeitraum, Sprechergruppe, schriftlich vs. mündlich, Textsorte und Medien (vgl. Holzäpfel 1999: 127f.). Der Diskursstrang stellt somit einen Wirklichkeitsausschnitt der zielsprachlichen Verwendung dar, der auf dem Alltagswissen ihrer nativen Sprecher basiert und ihr Sprachbewusstsein widerspiegelt.

Zu ihrem verstehensorientierten Konzept kommt Holzäpfel über die empirische Untersuchung verschiedener Textkorpora zum Thema „Umwelt" als Beispiel, um Deutungsverfahren im Umgang mit solchen Textmengen darzulegen. Das Interesse konzentriert sich dabei auf die morphologischen Eigenschaften oder Besonderheiten der Schlüsselwörter und Begriffe zum Themenbereich „Umwelt" (Wortarten und Wortbildung: Besonderheiten und Verteilung), auf die syntaktische Besonderheit (Frequenz, Verteilung und Präferenzen von grammatischen Konstruktionen im Vergleich mit Texten aus anderen Themenbereichen) und auf die semantischen Besonderheiten nach dem Verfahren der distributiven Semantik mit Analysen zu „Umwelt", „Atom" und „Castor" (vgl. Holzäpfel 1999: 138f.). Daraus wird die didaktische Arbeit zusammengesetzt und aus drei Hauptmodulen abgeleitet, die morphologische, semantische und grammatische Informationen zu behandelten Begriffen betreffen. Diese Vorgehensweise (Erkennen, Deuten und Verstehen) hat als Ziel die Sensibilisierung der Lernenden für eine ausdifferenzierte Sprachverwendung der Begriffe auf den wichtigen Sprachebenen. Damit wird eine solide Grundlage für deren Bildung und Assimilation geschaffen.

15.2. KONTRASTIERUNG DER MUTTER- UND FREMDSPRACHE AUF DER SEMANTISCHEN UND SYNTAKTISCHEN EBENE

1. ZUM KONTRASTIERUNGSPROZESS

Beim Erwerb der ersten Fremdsprache, hier Deutsch, ist die Grammatik der Muttersprache eine Vergleichsbasis zur Kontrastierung mit dem zu erwerbenden Regelwerk. Der Kontrastierungsprozess, dessen Ergebnis in der Lernersprache seinen Ausdruck findet, läuft meistens unbewusst ab. Das primäre Sprachgefühl treibt den Lernprozess voran, indem es Strukturen, Konstruktionen und Regeln der Fremdsprache assimiliert und für den korrekten Gebrauch bereithält. Sie werden ohne Weiteres assimiliert, wenn sie keine Irritation verursachen. Das heißt nicht, dass sie mit den Regeln der Muttersprache übereinstimmen müssen. Es bedeutet lediglich, dass das primäre Sprachgefühl die grammatischen Kon-

zepte der Mutter- und der Fremdsprache als miteinander vereinbar wahrnimmt. Im konträren Fall bei der Lösung bestimmter Kommunikationsaufgaben wird dem Fremdsprachenlernenden der Prozess der Kontrastierung bewusst, um diese eigenartigen Regeln und Gebrauchsweisen kognitiv zu erfassen und in den Sprachbesitz zu überführen. Erfährt der Lernende keine didaktische Unterstützung bei dieser Hauptkomponente des Lernprozesses, so kann er bei der Kontrastierung zu falschen Schlüssen kommen, die in seiner Sprachverwendung bis zur Unverständlichkeit der Äußerung führen können. Der Fossillierungsprozess ist dann vorprogrammiert.

Um den Prozess der bewussten Kontrastierung zu erleichtern soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Anders- oder Eigenartigkeit der fremdsprachlichen grammatischen Konzepte gelenkt werden. Die Komplexität des Gegenstandes erhöht sich durch die Kompliziertheit mancher Phänomene. Dies betrifft nicht nur die Vermittlung von Regeln mit ihren Ausnahmen, sondern auch und vor allem ihr Erschließen auf der Grundlage des bereits internalisierten Regelsystems in der Muttersprache. Dabei ist davon auszugehen, dass auf der syntaktischen Ebene nicht alle grammatischen Phänomene und Konzepte der Fremdsprache für den Lernenden ‚Neuland' darstellen. Satzglieder, Wortarten, Verbvalenz usw. sind jedem bekannt. Außer dass sie mit anderen Lexemen und morphologischen Strukturen in der Fremdsprache ausgedrückt werden, haben sie mitunter andere Wertigkeit, Einteilung und Funktionen, deren Entsprechung in der Muttersprache für den Lernenden nicht in allen Fällen selbstverständlich erscheint, was seine fremdsprachliche Äußerung beeinträchtigen kann.

Divergenzfälle für Entsprechungen der fremdsprachlichen Ausdrucksweisen in der Muttersprache bilden die neuralgischen Stellen für das zu entwickelnde sekundäre Sprachgefühl, wofür der Lernende Strategien bilden muss, um nach fremdsprachlichen Konventionen sich gemäß seiner Sprechintention korrekt auszudrücken. Die Korrektheit bezogen auf das fremdsprachliche System kann hier für das primäre Sprachgefühl vollkommen bizarr vorkommen, da es in der Muttersprache für die gegebene Sprechintention einen differenten Ausdruck hat, den es aus Erfahrung als (vielleicht einzig!) korrekt (an-)erkennt. Die Konkurrenz beider Ausdrucksweisen soll den Sprachbesitz erweitern und die Verständlichkeit der Äußerung nicht behindern. Die Markierung dieser Kontraste und die Auseinandersetzung mit ihnen ist daher unumgänglich.

In Bezug auf die Schwierigkeit der Deutschlernenden im Umgang mit der Bestimmung und dem Gebrauch des grammatischen Geschlechts unterstreichen Lutjeharms/Schmidt (2006) die Notwendigkeit der kontrastiven Analyse der Gender-Differenzierung in der Mutter- und Fremdsprache. Fragen zum Verhältnis von Genus-Sexus betreffen verschiedene Aspekte der linguistischen Geschlechterforschung, welche das kulturspezifische Denken, das sprachliche Verhalten und den Sprachgebrauch prägen. Eine solche Kontrastierung erhöht zweifelsohne die Sprachbewusstheit der Lernenden.

> Die Fragestellungen der linguistischen Gender-Forschung werden auch aus sprach- und kulturvergleichender Perspektive behandelt. Unter diesem Aspekt wären alle Themenbereiche zumindest für fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Fremdsprache von Bedeutung, da kontrastive Analysen im besonderem Maße die Sprachbewusstheit und damit eine sprachanalytische und sprachreflexive Kompetenz fördern.
>
> Im Hinblick auf zu erwerbende (und im Unterricht zu vermittelnde) Variationen des Deutschen für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch sind drei Bereiche besonders herauszustellen: Grammatik (Sprachsystem und Sprachgebrauch), Kommunikationsstile und die Repräsentation der Geschlechter in DaF-Lehrwerken. (Lutjeharms / Schmidt 2006: 213)

Die Themenbereiche der linguistischen Gender-Forschung umfassen die „feministische Sprachkritik“, Arbeiten zum „Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern“ und den Bereich der „textuellen Repräsentation der Geschlechter“.

Die Genus-Zuweisung im Deutschen bei Null-Ableitungen bereitet dem Deutschlernenden große Schwierigkeiten, weil Neutrum, Maskulinum und Femininum als Subkategorien der Kategorie Genus zum einen nicht gleichwertig sind und zum anderen in verschiedenen Beziehungen untereinander stehen.

> Die drei Genera des Deutschen, Neutrum, Maskulinum und Femininum, sind nämlich keineswegs gleichwertig, was ihre Berücksichtigung in den Regelmechanismen des deutschen Sprachsystems betrifft:
>
> a) Das Neutrum bildet eine Klasse, die bei verschiedenen Regeln in Opposition steht zu einer
>
> b) durch das Maskulinum und Femininum gebildeten Klasse
>
> c) Neutrum und Maskulinum bilden in verschiedenen Regeln eine nicht-feminine Klasse, die in Opposition zu jener Klasse steht, welche
>
> d) nur durch das Femininum gebildet wird.“ (Fries 2000: 630f.)

Demnach weist die Klasse (b) als Beispiel auf, dass maskuline und feminine Substantive eine Korrelation zum Sexus haben. Die semantisch-konzeptuelle Klassifikation in „Belebtes“ und „Unbelebtes“ bringt Klasse (b) in Opposition zu Klasse (a), da sie nur ‚Belebtes’ Sexus hat. Diese und andere Beziehungen zwischen den Genera als Subkategorien bereiten dem Lernenden beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache eben deswegen Schwierigkeiten, weil sie nicht nur die Geschlechtsbestimmung der Nomen betreffen, sondern auch den Gebrauch der Pronomina und anderer Referenzmittel.

Bei der Erwähnung von den Untersuchungen von Grimm (1985) zum Artikelgebrauch als signifikantere häufige Fehlerquelle bei Sprechern artikelloser Muttersprachen als bei Sprechern von Artikelsprachen stellt Demme (2000: 578) fest, dass die Lernschwierigkeit beim Artikelgebrauch des Deutschen viele Gründe hat, die sprachsystemimmanent sind. Der Deutschlernende braucht für eine konkrete Artikelentscheidung diverse Informationen, die nicht immer in den Regeln enthalten sind. Über die formal-grammatischen, textlinguistischen

und semantischen Gesichtspunkte hinaus muss der Lernende über das Wissen der Kommunikativ-pragmatischen Konventionen verfügen. Die Überschneidung der Entscheidungsebenen kompliziert noch den Entscheidungsprozess.

2. KONTRASTIERUNG AUS SOZIOKULTURELLER UND SPRACHPRAGMATISCHER SICHT

Das primäre Sprachgefühl bildet sich in der Sozialisation mit den Erfahrungen in der sozialen Interaktion mit den Gesellschaftsmitgliedern (kulturangehörigen) in alltäglichen Situationen. Das erworbene Erfahrungswissen gestaltet den Sprachgebrauch des Sprachbenutzers als intersubjektives Verständigungsmittel für alle Situationen des Lebens. Dieses Wissen umfasst die spezifische konzeptuelle Wirklichkeitsauffassung der Gesellschaftsmitglieder und es determiniert ihr sprachliches Kommunikatives Verhalten. Die (Mutter-)Sprache als Ausdruck der Lebensform der Gesellschaft reflektiert dieses Wissen, insofern als sie einen soziokulturellen, einen interaktionsbezogenen, einen referenziellen und einen Konstruktionsaspekt beinhaltet, wobei alle Aspekte miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig bedingen.

Wir wollen im Folgenden für die Kontrastierung der grammatischen Phänomene zur Entwicklung des sekundären Sprachgefühls vom Hocharabischen als Muttersprache der Lernenden und vom Deutschen als erste Fremdsprache ausgehen. Das Ausschließen von Kenntnissen in weiteren Fremdsprachen erlaubt uns die Kontraste in ihrer Brisanz und primärer Grundformerscheinung ohne Vergleichskomplikationen aufzudecken und für das primäre Sprachgefühl zu interpretieren. Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass die Mehrsprachigkeit den unschätzbaren Vorteil für den Fremdsprachenlernenden und -benutzer hat, die unbewusste Wirksamkeit der Kontraste und ihren möglichen negativen Einfluss auf die Äußerungsformulierung weitgehend zu minimieren. Dies bewirken die multilingualen Erfahrungen im Sprachbesitz des Sprachbenutzers. Ihre angemessene Strukturierung und Anpassung an das primäre Sprachgefühl fängt mit dem Erwerb der ersten Fremdsprache an, um den es hier geht.

Aus (inter-)kultureller Sicht wird dem soziokulturellen Aspekt in der Sprachverwendung eine dominierende Position zugewiesen. Er spiegelt die gesellschaftlichen Verhältnisse, Normen und Werte wider, in deren Rahmen die (sprachliche) Interaktion stattfindet. Mit dieser Position determiniert er die anderen Aspekte. Die soziokulturellen Merkmale beeinflussen bei der Interaktion die Wahl der passenden Ausdrucksmittel für die Handlungssituation. Für den referenziellen Aspekt determiniert das soziokulturelle Hauptmerkmal eines Bedeutungsträgers nach dem Dominanzprinzip seine Anwendungsbreite. Auch im Konstruktionsprozess spielt dieses Hauptmerkmal eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der Satzglieder und ihre Kombinierbarkeit in der Äußerung. Es ist dann evident, dass der Lernende in vielen Situationen nach seinem primären Sprachgefühl und

trad.indb 302 2009-09-04 13:38:00

bei der Anwendung der eigenkulturellen Maßstäbe im Fremdsprachenerwerb zum negativen Transfer kommt, d.h. zur unkorrekten fremdsprachlichen Äußerung, weil die Aspekte der Fremdsprache im Gebrauch anders charakterisiert sind. Ihre Kontrastierung mit denen der Muttersprache ist ein geeigneter Weg zur Entwicklung des sekundären Sprachgefühls, insofern als der Fremdsprachenunterricht diesem negativen Transfer vorzubeugen hat. In diesem Sinne ist die kontrastive Analyse von Haddad (1987) am Beispiel des Deutschen und des Arabischen didaktisch konzipiert und empirisch belegt. Im Folgenden wird sie besprochen.

Haddad untersucht das Verb als Hauptvalenzträger im Satz zur Beschreibung der Sprachaspekte für fremdsprachendidaktische Zwecke. Sein Interesse konzentriert sich auf die deutschen Verben nach dem Häufigkeitsprinzip ihrer Anwendungsweise, die er in fixierten Kontexten beschreibt. Nach der Kontrastivhypothese beim Fremdspracherwerb (vgl. Abschnitt 5.3.) beschränkt er seine Untersuchung auf die „stark auffallenden Problemverben", bei denen Lernschwierigkeiten bei deutschlernenden Arabern zu erwarten sind. Ermittelt sind diese Problemverben u.a. durch Beobachtung und Befragung von deutschen und arabischen Informanten. Die kontrastive Analyse hat als Ziel die soziokulturelle und interaktionistische, die referenzielle und die Konstruktionsinterferenz genau zu untersuchen (vgl. Haddad 1987: 15f.).

Zur Erklärung der Abhängigkeit der sprachlichen Interaktion von der soziokulturellen Funktion der Sprache führt Haddad eine kontrastive Kontextanalyse der den „Problemverben" zugeordneten Sprechakte durch, wobei er auf der Ebene der Pragmatik anthropologische mit sprechakttheoretischen Ansätzen verbindet. Als soziokulturell und interaktionsbezogen abweichende Verben nach ihrer häufigen Verwendungsweise konnte er eine Liste aufstellen, die u.a. die Verben „abtrocknen / putzen", „anrufen / telefonieren", „arbeiten / dienen", „besuchen (einladen)", „einkaufen", „erziehen", „heiraten", „hoffen", „lernen / lehren", „singen" enthält (vgl. ebd.: 39f.). Aus den Antworten der Befragten auf die dargebotenen Verhaltensweisen bei den Problemverben wie z.B. *„ besuchen"* sind die soziokulturellen Kontraste diesbezüglich zwischen den Deutschen und den Arabern herausgearbeitet und interpretiert worden. Die festgestellten Unterschiede können nicht losgelöst von der Sprache erschlossen werden, in der sich die entsprechenden Sprechakte zu den Problemverben vollziehen. Die unterschiedliche soziokulturelle Auffassung von „Besuch" bei Deutschen und Arabern impliziert die sprachpragmatischen Differenzen zwischen der deutschen und der arabischen Sprache, die aus dem Verständnis des Sprachaktes „Besuch mich doch mal" resultieren.

Sprechakte können nicht allgemein verbindlich beschrieben werden, weil sie von vielen Faktoren ihres tatsächlichen Gebrauchs abhängen. Trotz dieser Schwierigkeit versucht sie Haddad in einem eindeutigen Kontext kontrastiv zu analysieren, um beim arabischen Deutschlernenden das Sprachgefühl für den kulturadäquaten Gebrauch der Fremdsprache nach den sprachpragmatischen

trad.indb 303 2009-09-04 13:38:00

Erwartenshaltungen der Deutschen zu entwickeln. Seine Analyse zielt auf die Explizierung des illokutiven Sprechaktes, wobei er zwischen explizierten und implizierten Kontext unterscheidet.

> Trotzdem will ich versuchen, die Analyse in einem möglichst eindeutigen Kontext kontrastiv zu leisten mit dem Ziel, daß der deutschlernende Araber den notwendigen Grad von Sprachgefühl entwickelt, der es ihm ermöglicht, die ‚typisch' deutschen soziokulturellen Kommunikationsbedingungen zu internalisieren bzw. die deutsche Sprache entsprechend den sprachpragmatischen Erwartenshaltungen des deutschen ‚native speaker' anzuwenden. Für diesen Zweck schlage ich folgendes Analyseschema vor, das sprechakttheoretisch auf die Explizierung des illokutiven Sprechaktes hinausläuft:
>
> Explizierter Kontext
> — Stilebene
> — Voraussetzungen
> — Situation
>
> Impliziter Kontext
> — gespeicherte Intention
> — kristallisierte Intention
>
> Der explizite Kontext umfaßt die sprachlichen und nichtsprachlichen Bedingungen, die eine kommunikative Situation charakterisieren bzw. sie konstituieren. Der implizite Kontext zielt
>
> 1. auf die Erfassung der gespeicherten Intention eines Sprechers, indem die soziokulturellen Merkmale thematisiert werden, und
> 2. auf die Darstellung der kristallisierten Intention eines Sprechers bzw. der Funktion eines Sprechaktes, d.h. den Vollzug der kommunikativen Handlung. (Haddad 1987: 55f., Hervorhebung im Original)

Die kontrastive Analyse der Problemverben in den fixierten Kontexten lässt die ausgedrückten Handlungen als kulturspezifisch auffassen, die bestimmte soziokulturelle Merkmale aufweisen. Diese determinieren u.a. die pragmatische Funktion des Verbs in der angegebenen häufigsten Verwendungsweise. Das Fehlen einiger dieser Merkmale im entsprechenden arabischen Verb (bei „besuchen" sind die soziokulturellen Merkmale: „erfolgt auf Voranmeldung„ und „erfolgt auf Einladung" im Deutschen vorhanden, während sie im entsprechenden arabischen Verb „[zaʾra]" fehlen) führt zu sprachpragmatischen Interferenzen, die den illokutiven Akt unmittelbar tangieren. Diese Interferenzen sind aber durch die kontextuelle Erscheinungsform der Bedeutung bedingt und betreffen nicht die Bedeutung selbst. Diese sieht Haddad in der Dominanz eines der soziokulturellen Merkmale, welches die mit dem Verb ausgedrückte Handlung regiert. Es gibt die referenzielle Bedeutung an und spezifiziert die Anwendungsbreite des Verbs.

> Die Bedeutung an sich ist nach meiner Meinung mit Hilfe des Dominanzaspekts unter den verschiedenen Merkmalen der dem Verb zugeschriebenen Handlung zu ermitteln. Ich behaupte also, daß jedes Verb von einem kulturspezifischen Merkmal oder einer Eigenschaft dominiert wird, die zur Kennzeichnung des Geschehens oder

des Vorgangs geeignet ist. Das dominierende Merkmal repräsentiert die referenzielle Bedeutung, hebt seine Spezifik hervor und konkretisiert vor allem die folgenden, den Gebrauch des Verbs betreffenden Sprachaspekte:

1. Es überschattet die Verbbedeutung in allen möglichen Situationen und Kontexten. Das heißt im einzelnen, daß es die Kontextmerkmale bzw. die Selektionsbeschränkungen der Mitspieler im Satz nicht nur syntagmatisch, sondern auch paradigmatisch determiniert. Damit wird einerseits die semantische Kongruenz des Verbs bzw. die Bildung sinnvoller Sätze garantiert und andererseits die im FSU empfundene Mehrdeutigkeit des Verbs erklärt. (Haddad 1987: 103f.)

Zur Darstellung der referenziellen Abweichung geht Haddad von den deutschen Verben aus und entnimmt ihre häufigste Anwendungsweise (HA) aus der Häufigkeitsliste von Ehnert (1974). Nach der Bezeichnung des soziokulturellen Hauptmerkmals des Verbs (SKHM) stellt er die Selektionsbeschränkungen der Satzglieder (SB) anhand des Merkmalkatalogs von Helbig/Schenkel (1975) fest und gibt bei Bedarf Beispiele (B) zur Verdeutlichung dieser Beschränkungen. Damit werden Kontraste der Polysemie und der Valenz im Deutschen und Arabischen plausibel erklärt. Ein polysemes Verb im Arabischen wird in unterschiedlichen Situationen verwendet, für die im Deutschen verschiedene Verben in Frage kommen. Umgekehrt werden monoseme Verben im Arabischen mit polysemen Verben im Deutschen wiedergegeben. Ein Beispiel aus vielen:

,Aussehen'
HA: Ich sehe alt aus
SKHM: Äußere Bestimmung
SB: a: ± Anim, b: Art

Das arabische Äquivalent ist [*badā*] بدا . Es umfasst allerdings eine größere Anwendungsbreite als ‚aussehen'. Es kann nämlich auch ‚scheinen' bedeuten, das das Hauptmerkmal ‚modale Bestimmung' aufweist. Der Grund liegt darin, daß [*badā*] بدا das Hauptmerkmal ‚augenblickliche Bestimmung' beinhaltet, das auf beide Situationen (aussehen, scheinen) angewendet werden kann:

aussehen ----------
badā بدا
scheinen ----------

Beispiele:
1. [*badā r-rağulu qawiyyan*] بدا الرجل قويا
(Der Mann sieht kräftig aus)
2. [*badā l-waladu na'iman*] بدا الولد نائما
(Der Junge scheint zu schlafen)

Im Unterricht ist eine differenzierte Darstellung von ‚aussehen' und ‚scheinen' als vollständige Entsprechung von [*badā*] بدا notwendig. Dadurch werden Verwechslungen bzw. falsche Äußerungen wie *'er sieht zu schlafen aus', statt ‚Er scheint zu schlafen' verhindert. (Haddad 1987: 110, Hervorhebung im Original)

Für die Entwicklung des sekundären Sprachgefühls ist die Instruktion über diese semantischen Kontraste außerordentlich wichtig, um den Einfluss des pri-

mären Sprachgefühls bei der Versprachlichung der Sprechintention unter Kontrolle zu halten in dem Sinne, dass es nicht die spezifischen muttersprachlichen semantischen Relationen ohne Weiteres auf die Fremdsprache überträgt und im Endeffekt zu fehlerhaften Äußerungen verleitet. Das Wissen über die Kontrastierung und Nuancierung der Bedeutungen in beiden Sprachen ist zwar als Hinweis für eine differenzierte Ausdrucksweise allemal erforderlich, es lässt sich aber für das Sprachgefühl bei seiner Entscheidung in der Wahl des geeigneten Ausdrucks zur Versprachlichung der Sprechintention nicht in apodiktischer Weise anwenden. Dies ist besonders der Fall bei „Schein-“ bzw. „Teiläquivalenzen“, wobei nur die Sprechintention (genau das, was ausgedrückt werden soll) über die Entsprechung des fremdsprachlichen Ausdrucks im Sinne vom Abwägen der Äquivalenz entscheidet. Ein Beispiel zur Verdeutlichung:

> ‚Beobachten’
> HA: Ich beobachte die Vögel
> SKHM: In eine Richtung schauen
> SB: a: Hum, b: ± Anim
> Das arabische Äquivalent ist [*rāqaba*] راقب. Es stimmt allerdings nur teilweise mit ‚beobachten’ überein. Es hat das SKHM: ‚Das Warten bis zu einem Situationswechsel’ und kann damit auch ‚beaufsichtigen’ bedeuten:
>
> beobachten ----------
> *rāqaba* راقب
> beaufsichtigen----------
>
> Ausgehend von diesem Äquivalent ist auf die Verwechslung von ‚beobachten’ und ‚beaufsichtigen’ aufmerksam zu machen. Semantisch falsche Sätze wie: * ‚Der Lehrer beobachtet die Schüler’ statt ‚Der Lehrer beaufsichtigt die Schüler’ werden dann verhindert. (Haddad 1987: 113)

Nach diesem Zitat kann man im Gegensatz zu Haddads Meinung mit Sicherheit feststellen, dass der Satz: „Der Lehrer beobachtet die Schüler“ sinnvoll und sprachlich nicht falsch ist. Er unterscheidet sich lediglich in der Bedeutung vom Satz: „Der Lehrer beaufsichtigt die Schüler“. Die außersprachliche Situationsangemessenheit entscheidet darüber, welcher Satz in der aktuellen Äußerung der passende ist. Der deutschlernende Araber hat bei der Versprachlichung seiner Sprechintention gemäß dem muttersprachlichen lexikalischen Konzept von [rāqaba] darauf zu achten, was er genau zum Ausdruck bringen will. Dies bedeutet, dass er die Polysemie seines muttersprachlichen lexikalischen Konzeptes für eine differenzierte Versprachlichung (Ausdrucksweise) nach dem fremdsprachlichen lexikalischen System auflösen muss. Mit Beachtung der Bedeutungsunterschiede kann er seine Äußerung präziser als in der Muttersprache formulieren. Sein zu entwickelndes sekundäres Sprachgefühl hat bei der Entscheidung über die Ausdrucksweise von [rāqaba] auf Deutsch die Wahl zwischen „beobachten“ etwa im Sinne von „aufmerksam mit den Augen verfolgen“ und „beaufsichtigen“ im Sinne von „Aufsicht ausüben, überwachen“. Demzufolge handelt er im Fall von beiden Sätzen sprachlich richtig, auch wenn er nach

seiner Wahrnehmung der Situation die Beobachtung für die Überwachung hält und umgekehrt.

Wie die Anwendungsbreite und die referenzielle Bedeutung der Verben im Arabischen und Deutschen nach dem soziokulturellen Hauptmerkmal erklärt und kontrastiert ist, so wird anhand dieses Hauptmerkmals auch die Verbvalenz im Satz und damit die Satzkonstruktion determiniert. Das Verb als Hauptvalenzträger nimmt eine dominierende Position im Satz ein, die nach seiner Bedeutung die Verteilung, Stellung und Fügung der Satzglieder in Form von Dependentien und Ergänzungen bestimmt.

> Unter Valenz verstehe ich also die Eigenschaft des soziokulturellen Hauptmerkmals des Verbs, die Vollendung einer Handlung (Damit ist nicht unbedingt ein resultativer Verbaspekt gemeint.) vorzuschreiben, dafür Dependentien im Satz zu fordern, und deren Miteinandervorkommen zu regeln. (Haddad 1987: 149)

Die Dependentien sind als obligatorische oder fakultative Ergänzungen für das Verb zu verstehen, je nach dem, ob sich das soziokulturelle Hauptmerkmal „spezifisch" oder „spezifisch-verallgemeinernd" verhält. Bei der spezifischen Verbgruppe ist die Zahl und das Vorkommen der Dependentien vom soziokulturellen Hauptmerkmal als inflexible Verknüpfungseigenschaft endgültig für die Vollendung der Handlung determiniert. Dagegen ist bei der spezifisch-verallgemeinernden Verbgruppe dieses Hauptmerkmal flexibel und bestimmt sowohl die Zahl bzw. Art der notwendigen als auch möglichen Ergänzungen. Darunter fallen aber nicht die entbehrlichen Angaben im Satz, die situative Einzelheiten (z.B. Angabe von Uhrzeit) beschreiben und den Kommunikationsinhalt präzisieren.

Der Konstruktionssprachaspekt betrifft die Satzbaupläne, deren Kontraste mit Hilfe des Vergleichs und der Gegenüberstellung von der deutschen und arabischen Grammatik herausgearbeitet werden. Dabei gilt für Haddad zur Beschreibung und Klassifizierung der Ergänzungen neben den Eigenschaften der Austauschbarkeit (Paradigmabildung) und Anaphorisierbarkeit nach Engel (1977) das soziokulturelle Hauptmerkmal als wichtiges Kriterium zur Unterscheidung der Satzbaupläne der beiden Verbgruppen. Die Subsumptiv- und Qualitativergänzung in Engels Klassifizierung fasst er als Einordnungsergänzungen zusammen.

Nach den gleichen Kriterien für deutsche Ergänzungen sind die Ergänzungsklassen der arabischen Sprache ermittelt, wobei das Zeichen „↓" für das abstrakte soziokulturelle Hauptmerkmal steht, das tiefenstrukturell das fehlende Verb im arabischen Nominalsatz vertritt. Dieser typische Nominalsatz im Arabischen kennzeichnet sich dadurch, dass zwei Personen, Sachen usw. gleichgesetzt werden. In Bezug auf Tempus, Modus und Aspekt ist der Nominalsatz unmarkiert. Das abstrakte soziokulturelle Hauptmerkmal übernimmt nämlich die Konstruktionsfunktion der mit „gleichsetzen" zu bezeichnenden Handlung und bestimmt dann als Valenzträger die Art und Zahl der Dependentien. So stehen nach dem Gleichsetzungsverhältnis beide Ergänzungen im arabischen

Nominalsatz (Subjekt und Objekt) in der Nominativform. Bei den Ergänzungsklassen der arabischen Sprache stimmt zur Vergleichbarkeit die Bezifferung mit den deutschen Klassen überein. Die Gegenüberstellung der deutschen und arabischen Ergänzungsklassen sieht folgendermaßen aus:

Deutsch		Arabisch	
.....		↓ E 0	Nominativergänzung
E 0	Nominativergänzung	E 0	Nominativergänzung
E 1	Akkusativergänzung	E 1	Akkusativergänzung
E 2	Genitivergänzung	.....	
E 3	Dativergänzung	.....	
E 4	Präpositionalergänzung	E 4	Präpositionalergänzung
E 5	Situativergänzung	E 5	Situativergänzung
E 6	Direktivergänzung	E 6	Direktivergänzung
.....		↓ E 7	Einordnungsergänzung
E 7	Einordnungsergänzung	E 7	Einordnungsergänzung
E 9	Verbativergänzung	E 9	Verbativergänzung.

(Haddad 1987: 166)

Die Gegenüberstellung zeigt, dass die Ergänzungsklassen in beiden Sprachen nicht deckungsgleich sind. Die kontrastive Analyse der Verbvalenz deckt die arabischen Satzkonstruktionen auf, die den deutschen entsprechen. So wird die Akkusativergänzung im Deutschen (E 1) mit einer verbabhängigen Akkusativ- oder Präpositionalergänzung (d.h. die Ergänzung des Verbs nach einer bestimmten und nicht austauschbaren Präposition) im Arabischen (E 1 / E 4) wiedergegeben. Eine Genitivergänzung (E 2) gibt es im Arabischen nicht. Sie wird je nach Verb durch Präpositionalergänzung (E 4), selten durch Akkusativergänzung (E 1) zum Ausdruck gebracht. Ähnlich gilt für die fehlende Dativergänzung im Arabischen, die auch je nach Verb mit der Akkusativ- und Präpositionalergänzung (E 1 / E 4) ausgedrückt wird. Die deutsche Präpositionalergänzung (E 4) entspricht der Präpositional- und der Akkusativergänzung im Arabischen (E 4 / E 1). Die Verbativergänzung im Deutschen (E 9) kann im Arabischen mit Verbativergänzung und auch mit Akkusativergänzung (E 9 / E 1) wiedergegeben werden. Die Direktivergänzungen (E 6) sind im Deutschen und Arabischen im Allgemeinen deckungsgleich. Dies klammert aber das Problem mit dem Gebrauch der Präpositionen im Deutschen aus, nämlich die Wahl der richtigen Präposition sowie die Deklination des darauf folgenden Substantivs bzw. Pronomens. Da nach allen Präpositionen im Arabischen der Genitiv folgt, prognostiziert die kontrastive Erwerbshypothese Lernschwierigkeiten in diesem Bereich.

Insgesamt stellt die kontrastive Analyse von Haddad eine umfassende handlungsbezogene Sprachbeschreibung dar, die didaktisch auf die Formulierung von Handlungsregeln in Interaktionssituationen abzielt. Diese Regeln sollen den Sprachaneignungsprozess der deutschlernenden Araber erleichtern, inso-

trad.indb 308 2009-09-04 13:38:00

fern als sie die kulturelle und muttersprachliche kommunikative Kompetenz der Lernenden in Beziehung zu der zu erwerbenden fremdkulturellen und -sprachlichen Kompetenz setzen und damit den Kultur- mit dem Spracherwerb verbinden. Auf Grund von geeigneten und lernerorientierten Kulturthemen wird der soziokulturelle Aspekt der Sprache bei der Vermittlung von Sprechhandlungen hervorgehoben und den Lernenden bewusst gemacht. In der Interaktion erweisen sich die soziokulturellen Merkmale des Verbs (sprich des Hauptvalenzträgers) bezüglich der Illokution des ihm zugeordneten Sprechaktes als konstitutiv. Dabei bestimmt das soziokulturelle Hauptmerkmal nicht nur die Anwendungsbreite des Verbs und seine Bedeutung, sondern auch seine Valenz und damit die Satzbaupläne und deren Ergänzungen. Diese Erkenntnis dient der Gestaltung der Progression im Lernprozess. Demnach wird die Vermittlung der Zuordnungsregularitäten auf die relationalen Sprachstrukturierungsstrategien des arabischen Lernenden abgestimmt. Die zu erwerbenden Ergänzungen und Satzbaupläne im Deutschen werden mit Hilfe der möglichen Entsprechungen der Satzbaupläne im Arabischen progressiv nach dem psychologischen und pädagogischen Prinzip „vom Bekannten zum Unbekannten“ vermittelt (vgl. Haddad 1987: 203-209).

Zur Bildung des sekundären Sprachgefühls haben wir oben mehrfach betont, dass der Fremdsprachlernende sich der Wirkung des primären Sprachgefühls bewusst sein soll, um seine Äußerung gemäß dem System und den Konventionen der Zielsprache formulieren zu können. Dafür braucht er zu wissen, wie die nach seiner muttersprachlichen Beherrschung selbstverständlich gewordenen Konstruktionen und Satzbaupläne in der Fremdsprache entsprechend korrekt gebildet werden. Ergebnisse der sprachkontrastiven Analyse auf diesem Gebiet erweisen sich für den Erwerb dieses Wissens als sehr hilfreich. Sie erweitern nämlich das bereits in der Muttersprache erworbene prozedurale Wissen um die Unterschiede in der Ausdrucksweise zwischen der Ausgangs- und Zielsprache zur Versprachlichung derselben Sprechintention des Sprachbenutzers.

In der vorgestellten kontrastiven Analyse von Haddad geht es um die Verbvalenz und die Ergänzungsklassen im Deutschen und im Arabischen und die Möglichkeit der Verbindung derjenigen Ergänzungen miteinander, die entsprechende Funktionen in beiden Sprachen erfüllen. Für das primäre Sprachgefühl muss die Kontrastierung alle Sprachebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik) umfassen und den aktuellen Sprachgebrauch in seiner Evolution betreffen. Daher sind bereits vorhandene kontrastive Analysen nur als primäre Grundlage für Didaktisierungskonzeptionen zu betrachten, die für den Fremdsprachenlernprozess nach Voraussetzungen der Adressatengruppe ständig aktualisiert und ergänzt werden müssen, um effektiv das sekundäre Sprachgefühl für den modernen Fremdsprachengebrauch zu fördern.

15.3. KONTRASTIERUNG DER MUTTER- UND FREMDSPRACHE AUF DER METAPHORISCHEN UND IDIOMATISCHEN EBENE

Metapher haben eine konzeptuelle Basis, die sich schon im frühen Kindesalter durch die interaktive Erfahrung des Kindes mit seinem Körper und der Umwelt entwickelt. Mit den sensomotorischen Erfahrungen werden beim Kind Bildschemata gebildet, die durch imaginative Prozesse die konkreten Erfahrungen auf abstrakte Erfahrungsbereiche projizieren. So entsteht das „Behälterschema" aus den Erfahrungen des Kindes mit der Milchflasche, den Spielkästen usw., das die Grundlage für das Verstehen abstrakterer Erfahrungsbereiche bildet und somit auch die kognitive Motiviertheit der Metapher. Mit dieser kann der Bedeutungsgehalt vieler idiomatischer Ausdrücke und sprachlicher Manifestationen erklärt werden. Im Ausdruck ‚in eine tiefe seelische Depression verfallen' interpretiert man metaphorisch den seelischen Zustand der Depression als Behälter, in dem sich der Mensch als „Inhalt" befindet, was mit der Präposition „in" wiedergegeben wird. Bei dieser Metapher wird die „konzeptuelle Ursprungsdomäne" des Behälters systematisch auf eine „konzeptuelle Zieldomäne" des Zustandes übertragen. In der kognitiven Linguistik wird diese konzeptuelle Metapher als „RESTRAINED STATES ARE CONTAINERS" beschrieben. Man schreibt ihr eine universale Gültigkeit zu, wobei die Einzelsprachen unterschiedlich davon Gebrauch machen (vgl. Radden 1997: 75f.).

Unterschiedliche konzeptuelle Metaphern wie die der Zeit und die des Raumes weisen eine Systemhaftigkeit der imaginativen Prozesse auf, die die kognitive Semantik erforscht. Alle Metaphern haben gemeinsam, dass sie durch Imagination zwei Elemente aus verschiedenen Bereichen in Beziehung zueinander setzen. Die imaginativen Prozesse unterschiedlicher Art sind im Sprachgebrauch jeder Einzelsprache sehr produktiv. Einen wesentlichen imaginativen Prozess mit konzeptueller Basis stellt die Metonymie dar, bei der ein Element für ein anderes Element aus demselben Bereich steht. Die metonymische Übertragung betrifft einen Teil für ein Ganzes, ein Ganzes für einen Teil, eine vorbereitende Handlung für eine gesamte Handlung oder eine beendende Handlung für das Ende einer gesamten Handlung. Dabei determinieren die soziokulturellen Erfahrungen im konkreten Bereich die Wichtigkeit des hervorgehobenen Aspektes, der in der Metonymie für den ganzen Bereich steht. Diese Erfahrungen teilen die Mitglieder einer Kultur- und Sprachgemeinschaft, so dass sie aus ihrem Sprachgebrauch zu eruieren sind.

Der Sprachgebrauch wird vom Menschen mit seinen kognitiven Fähigkeiten und seiner Alltagslogik nach bedeutungsvollen Prinzipien geprägt, die hinterfragt werden können. Die Betrachtung der sprachlichen Erscheinungen im Zusammenhang mit diesen Fähigkeiten ist der Inbegriff der kognitiven Verpflichtung (cognitive commitment). Sie ist nach der kognitiven Linguistik von Lakoff (1992) von der Generalisierungsverpflichtung (generalization commitment) zu

unterscheiden, die bei der Beschreibung sprachlicher Phänomene anzustreben ist. Dies ist der Fall bei der Erforschung von Metaphern und Metonymien auf der konzeptuellen Ebene, wobei der Generalisierungsgrad bei der Beschreibung solcher Phänomene auf dieser Ebene höher liegt als auf der sprachlichen Ebene.

> Die kognitive Verpflichtung beinhaltet, daß sprachliche Erscheinungen im Zusammenhang mit den gesamten kognitiven Fähigkeiten des Menschen zu betrachten sind, seiner Wahrnehmung, seiner Konzeptbildung, seiner Alltagsmodelle und Alltagslogik, etc. Im Zentrum des kognitiv-linguistischen Interesses steht der Mensch, der die Sprache, wie sie von der Sprachgemeinschaft gesprochen wird, nach bedeutungsvollen Prinzipien geprägt hat und weiterhin prägt. Daher ist es auch durchaus legitim, an die Sprache Fragen nach dem ‚warum' zu stellen und nach ihrer Bedeutungshaftigkeit zu suchen. (Radden 1997: 85)

Nun unterscheiden sich die Einzelsprachen im Grad der kognitiven Transparenz vor allem bezüglich des Wortschatzes und der Redewendungen. Dieser Unterschied macht vermutlich Schwierigkeit beim Erwerb mancher Fremdsprachen. Der Lernende trägt die kognitive Verpflichtung an die Fremdsprache heran, um sich den Lernprozess zu erleichtern. Er wird dabei von den Konzepten und kognitiven Prinzipien seiner Muttersprache beeinflusst, die von denen der Fremdsprache stark differieren können. Der kognitive Erwerb mancher Bereiche der Fremdsprache kann diesem Einfluss entgegenwirken. Über die Konstruktion von mentalen Bildern zu fremdsprachlichen idiomatischen Redewendungen hat der Lernende Zugang zur metaphorischen Basis der konventionalisierten bildlichen Ausdrücke. Dabei ist es nicht relevant, ob diese Bilder mit denen der L2-Muttersprachler identisch sind. Mit der kognitiv-linguistischen Analyse wird die innere Logik der Metaphorik begründet. Sie ist zugleich eine Bestätigung für die kognitive Motivation der idiomatischen Bedeutungen. Dies impliziert für den Lernenden, dass er Einsicht in die bedeutungsvollen Prinzipien der Sprache gewinnt. Ihr Wirken wird ihm vertraut. Dies hat zur Folge, dass er sie sinnvoll assimiliert und ebenso in seinem Sprachgebrauch anwendet (vgl. Radden 1997: 85f.).

Der kognitive Erwerb der Bildhaftigkeit in der Fremdsprache ist ein wesentliches Moment für die Bildung und Entwicklung des sekundären Sprachgefühls. Es gestattet dem Lernenden das Erschließen der Systemhaftigkeit der unterschiedlichen imaginativen Prozesse der Fremdsprache auf Grund der vorhandenen, im primären Sprachgefühl kodierten bedeutungsvollen Prinzipien. Bei diesem Prozess findet ein impliziter Vergleich der idiomatischen Bedeutungen und metaphorischen Wendungen in der Mutter- und Fremdsprache statt, der für ihre Assimilation sehr förderlich ist. Damit wird das Integrieren der imaginativen Prozesse der Fremdsprache nach ihrer kognitiven Motivation in den Sprachbesitz des Lernenden erzielt. Die Konstruktion der mentalen Bilder zu idiomatischen Wendungen und die kognitiv-linguistische Analyse der Metaphorik explizieren einerseits den Vergleich und machen ihn andererseits dem

Lernenden bewusst, so dass er sich mit seinem Ergebnis identifizieren kann. Eine Irritation des primären Sprachgefühls kann in diesem Fall ausgeschlossen werden. Anders gesagt, das primäre Sprachgefühl wird nicht als Störfaktor für die Bildung des sekundären Sprachgefühls empfunden. Daher gilt es diesen kognitiven Zugang und den Vergleich didaktisch zu fördern und zu unterstützen.

15.4. FÖRDERUNG DER SPRACHBEWUSSTHEIT IN DER FREMDSPRACHE

1. ZUM LERNGEGENSTAND

Das sekundäre Sprachgefühl kann nur so gut funktionieren, wenn das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache entwickelt ist. Es begleitet den Sprachverwendungsprozess und zeugt von der Beherrschung der Regeln der Sprache im Rahmen ihrer Gültigkeit. Der Weg zur Entwicklung des Sprachbewusstseins führt über die Förderung der Sprachbewusstheit in der Fremdsprache. Sie ermöglicht den Erwerb fundamentierten Sprachwissens. Ohne dieses kann keine Urteilsfähigkeit über die Richtigkeit sprachlicher Äußerungen gebildet werden. Die Reflexion über sprachliche Phänomene beinhaltet außer der Einsicht in ihre Strukturen und Funktionen die Detektierung der Fehler im Sprachgebrauch und die Erörterung ihrer Ursachen und Wirkungen bei der Wahrnehmung von Kommunikationsaufgaben. Fehler im Sprachgebrauch machen sowohl Muttersprachler als auch Fremdsprachensprecher. Als Normabweichungen können diese Fehler miteinander kontrastiert oder verglichen werden und als Objekt der Sprachreflexion sein (vgl. Legenhausen 1995: 286). Hinzu kommt noch das Differenzierungsvermögen für den gegebenen Toleranzraum und die Grenzen im akzeptablen Umgang mit der Sprache, wie sie als Mittel der Verständigung in Wort und Schrift in der Sprachgemeinschaft verwendet wird. Darunter fallen u.a. die schwankenden und die Parallelformen oder etwa die Neologismen.

Unser Modell der (Fremd-)Sprachbeherrschung, wie wir es im Abschnitt 14.11. vorgestellt haben, geht von dem aktuellen, faktischen und vielfältigen Sprachgebrauch in der Zielsprachgemeinschaft als Gegenstand der Sprachreflexion aus. Dieser Sprachgebrauch ist gemischt und reich an Varietäten, wie die Vielschichtigkeit und die Multikulturalität der Gesellschaft, in der die Sprache verwendet wird. Er besteht aus Elementen des Hochdeutschen (literarischer Sprache), der Bildungssprache, der gesprochenen Sprache, der Umgangssprache, der Fachsprachen usw., die alle unter die präskriptiven Normen der Standardsprache und die Gebrauchsnormen fallen. Die Beschäftigung mit diesen Varietäten nach kommunikativen Gesichtspunkten ist unumgänglich, um sich den in der Sprachgemeinschaft überregionalen, allgemein verständlichen, akzeptablen und bevorzugten Sprachgebrauch anzueignen. Die Norm der Standardsprache einzuhalten und für das primäre Sprachgefühl begreifbar

zu machen ist ebenso notwendig wie die Aufklärung über die Gebrauchsnormen anderer Sprachvarietäten und soll als oberstes Ziel aller Lernbemühungen und Vermittlungsanstrengungen sein.

Im traditionellen fremdsprachlichen Deutschunterricht, wie er noch in vielen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raumes gehalten wird, beherrschen das Lehrwerk und gelegentlich zusätzliche didaktische Materialien sowie die Erklärungen der Lehrkraft den Lernprozess. Das Ergebnis nach der Absolvierung des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts sind gebündelte Grundkenntnisse im so genannten „Schuldeutsch", die trotz ihrer theoretisch kommunikativen Ausrichtung für die Bewältigung einer realen interkulturellen Kommunikationssituation nicht ausreichen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Der aktuelle Sprachgebrauch in der Zielsprachgemeinschaft differiert von den erworbenen Kenntnissen in der Fremdsprache. Dies ist besonders der Fall, wenn die im Fremdsprachenunterricht benutzten Lehrwerke überholt sind. Daher gilt die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Sprachgebrauch für eine reale Beherrschung der Fremdsprache als notwendig.

Für Unterrichtszwecke muss auf die Sekundärerfahrung rekurriert werden, um den aktuellen Sprachgebrauch zu ermitteln. Ausschnitte aus dem öffentlichen und privaten Sprachgebrauch muss man formal und inhaltlich differenziert betrachten. Bei der Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung wird neben dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Aufmerksamkeit auf den überregionalen standardsprachlichen Gebrauch gelenkt. Der Einfluss der verschiedenen Dialekte und Soziolekte auf den modernen Sprachgebrauch zeigt deutlich, wie die Sprache im historischen und kulturellen Wandel sich verändert. Bei der Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden zum Erwerb des Sprachwissens wird die Frage der Verbindlichkeit und der Veränderung von Normen erörtert. Auch die Wahrnehmung der verschiedenen Sprachregister mit ihren Funktionen im authentischen Sprachhandlungskontext bietet der aktuelle Sprachgebrauch. Mit dem Einsatz des metasprachlichen Diskurses über den Sprachgebrauch, so gründlich wie notwendig, werden nicht nur Einsichten in die Strukturen und Funktionen der Sprache gewonnen, sondern auch eine Bewusstmachung der Sprachverarbeitungsprozesse erzielt.

2. THEMATISIERUNG SPRACHLICHER FORMEN UND STRUKTUREN IN IHRER FUNKTION

Die Sprachbetrachtung zur Kultivierung des sekundären Sprachgefühls fokussiert auf die tatsächliche Sprachverwendung in der deutschen Sprachgemeinschaft, die die Gebrauchsvarianten im mündlichen Sprachgebrauch mit einschließt. Den Kontakt mit diesem faktischen und realen Sprachgebrauch haben wir jenseits der Grenzen des deutschen Sprachraumes mittels der Sekundär-

erfahrung, die sich hauptsächlich im Medienkonsum materialisiert. Daher müssen wir uns auf diesen Konsum konzentrieren, um über die Sprachverwendung zu reflektieren und verstandesmäßig differenzierend das Sprachbewusstsein zu formen. Die Reflexion über den Umgang mit der Sprache geht zwangsläufig von der Differenzierung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs aus.

Der Ausschnitt aus der Sprachwirklichkeit stellt das Lernangebot dar. Es kann ein Zeitungsartikel sein, ein Ausschnitt aus einer Rundfunk- oder Fernsehsendung, ausgewählte Szenen aus einem Dokumentar- oder Spielfilm, ein Abschnitt aus einem modernen Roman, Rede eines Politikers, Fragment aus einer Verhandlungsrunde zwischen Vertretern der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber, Bedienungsanleitung eines elektronischen Geräts, Obduktionsbericht eines Gerichtsmediziners, eine Werbungsanzeige usw. Die Sprachbetrachtung ist varietäts- und textsortenabhängig, insofern als die Funktion der sprachlichen Formen im Verhältnis zur Sprachvarietät und zur Textsorte betrachtet werden soll. Jeder Text in mündlicher oder schriftlicher Form weist einen bestimmten Sprachstil auf, der ihn von anderen Texten unterscheidet. Die Sprachbetrachtung in dieser Hinsicht umfasst dann die Verwendung der sprachlichen Mittel und Konstruktionen, die diesen Sprachstil kennzeichnen. Bei der Rezeption des Textes werden diese Formen in ihrer Funktion im Kontext des intendierten Kommunikationszwecks bewertet.

Die reflexive Betrachtung des authentischen Sprachmaterials erzielt die Inferenz des Textes durch die bewusste und explizit gemachte Analyse seiner Struktur und Konstituenten. Der metasprachliche Diskurs in der Fremdsprache soll dem Lernenden helfen, sein prozedurales Sprachwissen zu erweitern. Es geht dabei nicht um die schlichte Anwendung der grammatischen Regeln, d.h. die Vergegenwärtigung des deklarativen Wissens, sondern um das Erfassen der Wirkung dieser Regeln in der Sprachäußerung mit Hinblick auf den intendierten Kommunikationszweck. Für einen Sprachbenutzer, der seine Muttersprache beherrscht, sind die syntaktisch-semantischen Verhältnisse in einem Text, d.h. die Korrelation von Kohäsion und Kohärenz in der Regel einsichtig. Er braucht sich nicht speziell damit auseinanderzusetzen, es sei denn sie würden sein Sprachgefühl grob verletzen. Der Fremdsprachlernende dagegen muss zunächst zu dieser Einsicht kommen, weil er das (sekundäre) Sprachgefühl dafür noch nicht entwickelt hat. Der metasprachliche Diskurs, unterstützt mit Verfahren u.a. der Permutation und der Substitution zur Begründung des eigenen kognitiven Erfassens, zeigt die Verwendungsbreite, also auch die Grenzen der sprachlichen Regelmäßigkeiten und führt somit zu ihrer Akzeptanz im Sinne von Assimilation und Integration in das vorhandene prozedurale Wissen. Mit dem Erwerb dieses prozeduralen Wissens in der Fremdsprache gestaltet sich allmählich das sekundäre Sprachgefühl, um das es uns geht.

Aus den komplexen sprachlichen Phänomenen, Strukturen und Konstruktionen, die Objekt der reflexiven Sprachbetrachtung sein können, haben wir im Folgenden einige als Beispiele ausgewählt. Die ‚schwere' deutsche Sprache

trad.indb 314 2009-09-04 13:38:01

umfasst weitaus vielmehr an Formen, Strukturen und Besonderheiten, als die Grammatik-Lehrwerke zusammenzufassen vermögen, ganz zu schweigen von unserer folgenden Zusammenstellung.

Sprachvarietät: Umgangssprache, Standardsprache, Hochdeutsch, technische Sprache, Rechtssprache, Werbesprache, Amtsdeutsch, Jugendsprache, Berufssprache usw.

Textsorte: Nachricht, Bericht, Kommentar, Meinungsäußerung oder Diskussionsbeitrag, Erzählung, Werbetext usw.

Textkomposition: Gliederung der Äußerung, Gedankenfolge, thematische Progression, Adressatenbezogenheit, Informationsdichte usw.

Wortwahl: einfache Wörter, Wortzusammensetzungen, Fachwörter, Kurzwörter, Abkürzungswörter, Fremdwörter, Archaismen, Neologismen, Wortkreuzungen, Phraseologismen, mundartliche Ausdrücke, Unwörter usw.

Syntaktisch-semantische Beziehungen zwischen Satzteilen und Sätzen: : Mittel der Referenz (Artikelgebrauch, Anapher, Katapher, Metaphorisierung, Hyperonyme und Hyponyme, usw.); Mittel der Konnexion (Konjunktionen, Adverbien, Modalpartikeln, lokale und temporale Deixis usw.).

Satzkonstruktion:

— Allgemeine Beschreibung von Sätzen in Bezug auf Stilempfinden: Stopfsatz (zu viele Attribute und Adverbialien in einem Satz), Kettensatz (zu lange Reihung von Haupt- oder Gliedsätzen), Schachtelsätze (zu starke Verschachtelung von Gliedsätzen), Krüppelsatz (fragmentarischer Satz ohne Subjekt, Gliedsätze für sich gestellt ohne Hauptsatz usw.)

— Satzarten (Aussage-, Frage-, Aufforderungs-, Wunsch-, Bedingungssatz)

— Parataxe: asyndetische Satzverbindung (Mittel der Verbindung: Prowörter, Wiederholungen, Adverbien, antithetische Aussagen, Chiasmus, Parenthese), syndetische Satzverbindung (mit koordinierenden Konjunktionen: kopulative, disjunktive, adversative, restriktive, kausale, konsekutive und konzessive Satzverbindung)

— Hypotaxe: Form der Nebensätze, Ergänzungssätze (mit den Konjunktionen dass, ob, wann, wo usw.)**,** Angabesätze (Kausalsatz: weil, da; Temporalsatz: während, solange, nachdem, bevor, bis, wenn; Modalsatz: indem, je ... desto, insofern ... als, außer dass; Konsekutivsatz: sodass, dass, um ... zu; Konzessivsatz: obwohl, obgleich, wenn auch, selbst wenn; Finalsatz: damit, dass, auf dass, um ... zu; Konditionalsatz: wenn, falls; Adversativsatz: während, wohingegen, (an)statt dass; weiterführender Nebensatz: was, wo(r) + Präposition), Attributsätze (Relativsätze).

Wortstellung im Satz: einfacher Satz: Kernsatz, Stirnsatz, Spannsatz; Satzfeld: Vorfeld, Mittelfeld (Abfolge der Angaben von links nach rechts bei normaler Betonung: Kausal-, Temporal-, Modal-, Lokal-, Final-, Konsekutivangabe), Nachfeld; Satzklammer; Negation: Stellung von „nicht"; Stellung von Modalpartikeln, Adverbien, Pronomina.

Verb: Valenz des Verbs, Aktionsarten der imperfektiven (durativen) und der perfektiven (terminativen) Verben und ihre Formen (Wortbildungsmittel:

Präfixe, Suffixe und Infixe; lexikalische Mittel: Wörter oder Wortgruppen; syntaktische Mittel: Funktionsverbgefüge, Konstruktionen mit Hilfsverben), trennbare und untrennbare Verben, Reflexivität und Reziprozität der Verben, Gebrauch der Tempora (Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II), Genus des Verbs (Aktiv und Passiv mit Ersatzformen), Gebrauch der Modi (Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II, Imperativ), Gebrauch der Hilfsverben, Bedeutung der modalen Hilfsverben usw.

15.5. GRAMMATIKALITÄT UND STILISTISCHE WOHLGEFORMTHEIT

Die Trennung der grammatischen Korrektheit von der stilistischen Wohlgeformtheit beruht darauf, dass erstere die Sprachnorm nach den festgelegten Regeln im Sprachsystem betrifft und letztere die Stilnormen im Sprachgebrauch. Diese Normen ändern sich ständig, so dass die stilistische Angemessenheit kritisch betrachtet wird und immer wieder den Bedingungen des Redens und Schreibens Rechnung tragen muss. Damit ist aus der Perspektive des Sprechers bzw. Schreibers die treffende und verständliche adressatenbezogene Ausdrucksformulierung gemeint. Aus der Sicht des Adressaten erweisen sich die Stilnormen als Erwartungsnormen bestimmter Formulierungen, die in der Sprachgemeinschaft nach den geltenden gesellschaftlichen Gepflogenheiten allgemein akzeptiert sind. Sie sind als mögliche und nicht zwingende Gebrauchsnormen für Formulierungen zu beschreiben.

Bei der Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung zum Erwerb des Sprachbewusstseins in der Fremdsprache begegnen dem Lernenden ungewöhnliche Wortverbindungen, abweichende Wortbildungen und Gelegenheitsbildungen etwa in der Jugend- oder Werbesprache, die gegen die Regeln der Grammatik und/oder der Rechtschreibung verstoßen. In der Sprachgemeinschaft werden aber diese sprachlichen Formen nicht als Verstöße gegen die Norm registriert. Sie werden einfach akzeptiert und als stilistische Mittel im Sprachgebrauch wahrgenommen. Dies bedeutet:

> Man muss wohl unterscheiden zwischen ‚obligatorischen' Regeln der grammatischen Normen und ‚fakultativen' Regeln des stilistischen Gebrauchs. ‚Fakultativ' bedeutet Möglichkeiten der Wahl zwischen Alternativen, zwischen Varianten der Formulierung und ihrer jeweiligen Kombination. (Götze / Hess-Lüttich 1999: 567)

Mittels Selektion und Kombination lexikalischer Einheiten auf Wort- und Satzebene hat der Sprachbenutzer die Wahlmöglichkeit in der Äußerungsformulierung. Er kann für Wörter Synonyme verwenden und die Sätze umformulieren und paraphrasieren. Die stilistisch treffende Formulierung hängt aber von den inner- und außersprachlichen Faktoren (vgl. Abschnitt 8.10.), den Bedingungen

des Redens und Schreibens ab, was die Wahlfreiheit einschränkt. Die Entscheidung für eine bestimmte Formulierung als für die jeweilige Äußerungssituation stilistisch angemessene schließt andere Formulierungen aus. Die stilistische Differenzierung im Sprachgebrauch wird in der Sprachwissenschaft mit den Stiltypen (Stilebenen, Stillagen und Stilschichten) beschrieben. Für die Beschreibung der Stilebenen müssen die Persönlichkeitsmerkmale des Sprachbenutzers (Alter, Geschlecht, Bildung usw.) sowie die Bedingungen des Kommunikationsverhältnisses (Status, Rolle, Schicht, Subkultur usw.) berücksichtigt werden.

Nach außersprachlichen Kriterien werden die Stilfunktionen bestimmt. Man unterscheidet fünf Funktionalstile, deren sprachwissenschaftliche Abgrenzung nicht genau festlegbar ist, da die Übergänge fließend sind (vgl. Götze / Hess-Lüttich 1999: 571f.). Texte weisen durch markierende Stilcharakteristika dominierende Züge auf. Die Verwendung typischer Stilelemente machen diese Charakteristika aus. Die Kombination verschiedener Stile und Zwischenformen in einem Text kommen nicht selten vor. Der Stil der privaten Alltagssprache kennzeichnet sich u.a. durch die spontane und ungezwungene Rede, die situationsabhängig ist, und deiktische Verweise, Ellipsen, Interjektionen, Modalpartikeln, Füllwörter und stereotype Floskeln enthält. Der Satzbau weist Ausklammerungen und Umstellungen auf. Der amtliche Stil kommt in der institutionellen Kommunikation vor und operiert mit juristischen Fachausdrücken und Verben der Aufforderung, die in der Regel auf Gesetze und Vorschriften verweisen und eine Verhaltenssteuerung implizieren. Den wissenschaftlichen Stil erkennt man an dem hohen Grad der Abstraktion und Objektivität. Die argumentative Darstellung erfordert die Präzision des Ausdrucks mit einem gewissen Maß an Sprachökonomie zur rationalen Verständigung über wissenschaftliche Sachverhalte in Fachkreisen.

> Stilzüge wie ‚abstrakt', ‚objektiv', ‚sachlich', ‚eindeutig', ‚dicht', ‚folgerichtig' können als charakteristisch für wissenschaftliche Texte gelten. Als typische Stilelemente für den Stilzug ‚abstrakt' können z.B. das Vorhandensein von Abstrakta, Termini und Funktionsverbgefügen, können Nominalisierungen sowie das Fehlen expressiver und anschaulicher Wörter gelten. Für den Stilzug ‚objektiv' stehen u.a. alle Mittel unpersönlicher Ausdrucksweise wie z.B. Funktionsverbgefüge, modale Infinitive und Passivkonstruktionen zur Verfügung. Der Stilzug ‚sachlich' wird z.B. zum einen erzeugt durch Verzicht auf Mittel der Emotionalität sowie zum anderen durch die Verwendung von Termini, Fachwortschatz und Realienbezeichnungen. (Fix 2006: 252)

Dagegen ist der publizistische Stil im Bereich der öffentlichen Kommunikation auf die Verständlichkeit für ein gemischt zusammengesetztes Publikum gerichtet. Dieser Stil wird vor allem von den Massenmedien verwendet. Hier werden die Fachausdrücke erklärt und ein einfacher Satzbau in bildhafter Sprache mit vielen umgangssprachlichen Redewendungen bevorzugt. Schließlich kommt der Stil der Belletristik in der literarischen Kommunikation. Mit der Wahlfrei-

heit der stilistischen Formen werden verschiedene ästhetische Wirkungen erzielt.

In der Sprachverwendung bedient sich der Sprachbenutzer unterschiedlicher Sprachregister, je nach Thema, Medium (gesprochener oder geschriebener Sprache) und Beziehung zum Adressaten (Hierarchie, Grad der Vertrautheit usw.). Danach ist die Wortwahl und die entsprechenden grammatischen Konstruktionen gerichtet. Die Markierung der Wörter in einem Lexikonartikel als vulgär, derb, familiär, umgangssprachlich, bildungssprachlich, fachsprachlich, hochsprachlich oder poetisch gibt das Register an. Doch diese Markierung hat ihre Relevanz erst im Sprachgebrauch, der die Stillage eines Wortes aus seinem Zusammenhang im Text determiniert. Mit der bewussten Wahl eines nicht passenden Registers kann der Sprachbenutzer bestimmte Effekte der Äußerung wie Komik oder Beleidigung erzielen. Die Wahl eines falschen Registers wird in der Regel als Stilbruch beurteilt. Bei Muttersprachlern kommen ungewollte Stilbrüche viel seltener vor als bei Fremdsprachenlernenden. Der Grund dafür ist das fehlende oder mangelhafte Unterscheidungsvermögen der verschiedenen Register und besonders ihre Wirkung in authentischen Kommunikationssituationen. Simulationen im Fremdsprachenunterricht können dieses Defizit nur begrenzt vermindern. Begrenzt deswegen, weil die Authentizität der Kommunikationssituationen innerhalb der Zielsprachgemeinschaft im fremdsprachlichen Unterricht nicht antizipierbar ist. Nichtsdestotrotz soll man mit didaktischen Verfahren versuchen, die Sprachregister und deren Wirkung zu vermitteln.

15.6. KREATIVE WORTBILDUNG

Das Faszinierende an der deutschen Sprache ist ihr Reichtum an Wortschatz.

> Man schätzt den Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache auf 400 000 bis 500 000 Wörter. Davon sind etwa die Hälfte Substantive, ein Viertel Verben, ein Sechstel Adjektive. Zu den 500 000 gemeinsprachlichen Wörtern kommen — wieder geschätzt — noch mindestens 200 000 bis 300 000 Wörter der Fachsprachen (Medizin, Physik, Computertechnik, Geisteswissenschaft usw.) hinzu. Ein Riesenfeld! (Götze / Hess-Lüttich 1999: 341)

Es ist evident, dass kein Deutschsprecher so viele Wörter kennt. Die Aufnahmekapazität des mentalen Lexikons wäre damit überfordert. Dagegen ist jeder Deutschsprecher imstande, nach Bedarf so viele Wörter zu bilden, um sich gemäß seiner Sprechintention auszudrücken. Oft besteht auch die Notwendigkeit für neue Gegenstände, Inhalte oder Begriffe entsprechende Benennungen zu schöpfen. Diese kreative Fähigkeit beruht auf der Kenntnis von Wortbildungsregeln, nach denen aus dem verhältnismäßig kleinen Inventar von Simplizia die meisten Wörter gebildet werden. Neben Zusammensetzung und Zusammenbildung ist die Ableitung das wichtigste Wortbildungsmittel. Dem Fremdsprachen-

lernenden geben die Wortbildungsmittel, wenn er sie einmal kennt, theoretisch die Möglichkeit nach freier Kombination unbegrenzt Wörter zu bilden. Dies ergibt sich aus der Produktivität der deutschen Sprache. Doch diese theoretisch potenziale unbegrenzte freie Kombination der Wortbildungsmittel beinhaltet u.a. einerseits Wortbildungen, die unverständlich sind und andererseits Wortbildungen, die es in der deutschen Sprache nicht gibt und die von dem deutschen Muttersprachler nicht gebildet werden. Sie sind aber im Fremdsprachlernprozess eine notwendige Etappe für die Entwicklung des sekundären Sprachgefühls.

Die kreative Wortbildung des Fremdsprachenlernenden wird als „kreativer Fehler" in der Sprachlernforschung bezeichnet, der als Indikator für das sich entwickelnde Sprachbewusstsein aufzufassen ist. In der Sprachnot wendet der Lernende die zielsprachlichen Regularitäten im selbstständigen Weiterdenken richtig an und geht dabei ein Fehlerrisiko ein. Dadurch testet er die Reichweite der Regularitäten und entwickelt die Bewusstheit für sprachliche Normen. Er geht nach konstruktivistischer Sicht mit dem ihm zur Verfügung stehenden Input frei um, um sich in der Fremdsprache auszudrücken. Dieses Fehlerrisiko von der Lehrperspektive durch forcierte Fokussierung auf die Einhaltung der standardsprachen Norm zu hemmen, wirkt negativ auf die Entfaltung des Sprachgefühls und demotiviert die Lernenden beim Spracherwerb.

> Wenn Lernende zu sehr auf die normative Seite der Sprache verpflichtet werden, kann sich ihre sprachliche Imagination, ihr Sprachgefühl, ihre Lust zum sprachlichen Risiko nicht entfalten. (Krumm 2006: 460)

Die Übung der kreativen Wortbildung bietet dem Lernenden die Möglichkeit, die Grenze der Verständlichkeit der zusammengesetzten Wörter zu testen. Die Determinativkomposita werden in der deutschen Sprache in der Regel sehr häufig aus einem Bestimmungswort und einem Grundwort (z.B.: Kugelschreiber) gebildet. Sie können aber aus mehreren Bestimmungswörtern und einem Grundwort bestehen und linksverzweigt (z.B.: Haustürklingel), rechtsverzweigt (z.B.: Blumenziertopf) oder auch links-rechts-verzweigt (z.B.: Ebenholzesstisch) sein. Mit dieser Möglichkeit der Verzweigung können Wortzusammensetzungen beliebig lang gebildet werden. Die Fachsprachen der Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Verwaltung machen häufig davon Gebrauch, was ihre Verständlichkeit für den Laien gewollt oder ungewollt beeinträchtigt. Für den Deutschlernenden ist ebenso wichtig die Kenntnis der Bildung der langen Determinativkomposita wie die Möglichkeit ihrer Ersetzung (etwa durch Nominalphrase), um in der Äußerung verständlich zu bleiben. Der Ausdruck ‚eine Vorrichtung für die Anlage zur Gartenbewässerung' ist verständlicher als wenn man ihn in ein Determinativkompositum komprimiert und sagt ‚eine Gartenbewässerungsanlagevorrichtung'.

Eine ausgeprägte Sprachbewusstheit ist bei Wortzusammensetzungen erforderlich, um das Gemeinte trefflich zum Ausdruck zu bringen. Das Verstehen

der Wortzusammensetzung geht von rechts nach links, d.h. die Bedeutung geht von dem Grundwort aus, das näher bestimmt wird. Eine Inversion von Bestimmungs- und Grundwort ergibt eine ganz andere Bedeutung der Wortzusammensetzung. Ein ‚Kammerspiel' hat mit ‚Spielkammer' wenig zu tun. Außerdem haben Wortzusammensetzungen mit ähnlichen Gliedern unterschiedliche Bedeutungen. Diese Nuancen müssen wahrgenommen werden. Dabei ist darauf zu achten, dass manche Wortzusammensetzungen schon lange in der deutschen Sprache mit festgelegten Bedeutungen existieren und einen festen Bestandteil des deutschen Grundwortschatzes darstellen. Das Wort ‚Jugendstil' ist nicht mit dem Wort ‚Jungenstil' zu verwechseln. Dies impliziert zum einen, dass der Deutschlernende die Wortzusammensetzungen mit fester Bedeutung kognitiv erfassen und internalisieren soll und zum anderen sich mit der Funktion des Bestimmungswortes befassen muss. Es spezifiziert oder schränkt die Bedeutung des Grundwortes ein. Der ‚Jungenstil' bedeutet der Stil der Jungen und nicht der Mädchen, während ‚der Jugendstil' die künstlerische Stilrichtung um die 20. Jahrhundertwende bezeichnet und ein feststehender Begriff ist.

Die Wortbildungsmittel stellen für den Fremdsprachenlernenden eine selbstverständliche Gelegenheit zur Wortschatzerweiterung dar. Dabei kann es zu falschen Analogiebildungen kommen, die zu „Fossillierung" im Wortschatz führen können, wenn im Lernprozess die Ursache der falschen Analogie bei der Wortbildung nicht geklärt ist. Diese Gefahr besteht besonders dann, wenn der Lernende in einer authentischen Kommunikationssituation mit seiner falschen Analogiebildung Erfolg hat und verstanden wird. Eine Verbesserung kann in solchen Situationen zu Gunsten der Aufrechthaltung der Kommunikation ausbleiben. Erst wenn er merkt, dass seine Wortbildung von den natürlichen Sprechern nicht verwendet und für ihr Sprachgefühl mit Befremden wahrgenommen wird, wird er sich vielleicht darüber Gedanken machen, was daran falsch ist. Es hängt davon ab, wieweit er Strategien der Sprachbewusstheit in der Fremdsprache einsetzt.

Ein auf die Entwicklung des sekundären Sprachgefühls zielender Fremdsprachenunterricht soll die kreative Wortbildung fördern und die Ursachen für falsche Analogiebildungen forschen. Ein Studierender berichtete einem deutschen Lektor über eine „*Vertreffung" der Dozenten. Er wurde verstanden und nicht unterbrochen und verbessert. Mit „Vertreffung" ist „Versammlung" gemeint. Das war klar und es störte die Verständigung nicht. Es ist dennoch ein Symptom, dass der Studierende die Wortbildungsmittel mechanisch beherrscht und undifferenziert verwendet. Wie kommt es nun zu dieser falschen Analogiebildung?

Anscheinend liegen hier Übergeneralisierungsprozesse im Umgang mit den Wortbildungsmitteln vor. Zunächst kommt die Substantivbildung mit dem Suffix „-ung" als Verbalabstraktum zur Vorgangsbezeichnung, die zur falschen Analogiebildung (Treffung) führt. Soweit diese Bildungsmöglichkeit als Ableitungsregel im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, muss gleichzeitig

dabei eine Bewusstmachung mit zahlreichen Beispielen erfolgen, dass solche Regel nicht auf alle Verben anwendbar ist. Außerdem stellen wir eine Übergeneralisierung der Bedeutungen der trennbaren Vorsilbe „ver-“ in Bildungen mit Verben und Substantiven fest, die in Verbindung mit der falschen Bildung „Treffung“ das neue falsche Wort „Vertreffung“ ergibt. So kann eine einzige falsche Bildung zu einer Reihe falscher Ableitungen verleiten, die sich auf Grund der Wortbildungsmittel vermehren können. Positiv gewendet: Wird die erste falsche Bildung verhindert, so können weitere falsche Analogiebildungen vermieden werden.

Die Wortbildungslehre umfasst Regeln zur Kombinierbarkeit der Hauptwortarten Verb, Substantiv und Adjektiv nach bestimmten Mustern. In der Zusammensetzung haben wir folgende Muster: Adjektiv + Verb (stillschweigen), Substantiv + Verb (standhalten), Substantiv + Substantiv (Schachspiel), Adjektiv + Substantiv (Tiefbau), Adjektiv + Adjektiv (süßsauer), Substantiv + Adjektiv (nagelfest), um nur einige zu nennen. Die Anwendung dieser Muster führt zur Bildung eines komplexen Wortes, das wiederum zu neuen Wortbildungen verwendet werden kann. Ein Beispiel:

wachsen → Wachstum → wachstumsfördernd → Wachstumsförderung
Verb → Substantiv → Adjektiv → Substantiv

(vgl. Heringer 1995: 174ff.). Die Wortbildung durch Umbildung, wobei ein Wort in eine andere Wortart überführt wird, verdient besondere Aufmerksamkeit. Dies geht aber nicht ohne Bedeutungsveränderungen. Meistens wird die Infinitivform des Verbs substantiviert (z.B.: tauchen → das Tauchen) oder der Verbalstamm (z.B.: baden → das Bad), wobei noch zusätzlich die Affigierung möglich ist. Zwischen den Wörtern: hetzen — das Hetzen — die Hetze — das Gehetze — die Hetzerei gibt es Bedeutungsnuancen, die den Sinn einer Äußerung tangieren.

Die Vor- und Nachsilben bewirken nicht nur eine Bedeutungsveränderung, sondern auch eine Veränderung der Verbvalenz. Dies kann man theoretisch nach der Wortbildungslehre beherrschen. Es reicht aber für den praktischen Sprachgebrauch nicht aus, da u.a. viele Präfixe sich inhaltlich nicht exakt einem Bereich zuordnen lassen. Mit verschiedenen Präfixen können für ein Verb Synonyme oder Teilsynonyme gebildet werden wie z.B.: entzünden — anzünden, verklingen — ausklingen, entströmen — ausströmen. Dafür gibt es keine Regel. Der Deutschlernende wird die Bedeutungsveränderung durch Vorsilben in vielen Fällen aus dem Kontext erschließen müssen und selbst versuchen, durch derartige Derivationen in der Sprachproduktion seiner Äußerung einen Sinn zu geben.

Die Substantivbildung durch Suffigierung lässt sich zwar in der Wortbildungslehre nach inhaltlichen Kategorien erfassen wie z.B.: „-chen, -lein“ für Diminutiva, Koseform oder „-heit, -keit, -schaft“ für Eigenschaften usw., sie kann aber in manchen Fällen für den Deutschlernenden Anlass zur inhaltlichen Verwechselung geben. Das Suffix „-ei“ für Lehnwörter, Orts- und Tätigkeits-

trad.indb 321 2009-09-04 13:38:02

bezeichnungen kann mit dem Suffix „-erei“ verwechselt werden, das eine negative Bewertung zum Ausdruck bringt. Die Bäckerei als Ortsbezeichnung hat keine negative Bedeutung. Dagegen hat die Ableitung „Dulderei“ gegenüber „Duldung“ eine negative Bedeutung. Dies gilt auch für die Movierungsmöglichkeiten mit dem Suffix „-euse“ (z.B.: Masseuse, die einen anderen Beruf hat als Masseurin) oder mit „-se“ (z.B.. Tippse) im pejorativen Gebrauch. Ebenso ist bei Substantiven mit dem Suffix „-ant“ für den Deutschlernenden schwer zu erkennen, ob sie einen pejorativen Sinn haben. „Ministrant“ wird nicht pejorativ gebraucht, „Asylant“ aber wohl.

Bei den Adjektivableitungen kommt es in der Regel auf das Suffix an, das die Bedeutung determiniert. Die Schwierigkeit der Ableitung mit der Gefahr der Bedeutungsverwechselung besteht darin, dass die Suffixe kaum nach Bedeutungskategorien zu fassen sind. Bestehende, nahe zu verwechselnde Adjektive müssen mit ihren unterschiedlichen Bedeutungen gelernt werden. So sind die Bedeutungen von „kindlich — kindisch“, „verständlich — verständig“, „fremdsprachig — fremdsprachlich“, „rationell — rational“ auseinanderzuhalten, um nur einige Beispiele zu nennen. Hinzu kommt noch für den Deutschlernenden die Schwierigkeit bei den unregelmäßigen Adjektivableitungen aus fremden Ländernamen wie z.B.: „Madagaskar — madagassisch“, „Guatemala — guatemaltekisch“ und „Kongo — kongolesisch“. Mit dem Präfix „un-“ erhält das Adjektiv das Merkmal der Negation, z.B.: gut — ungut. Diese Form ist aber im Sprachgebrauch milder in der Bedeutung als das Gegenteil schlecht oder böse. Wird diese Form negiert, so kann sie sogar als dezentes Lob interpretiert werden, z.B.: Das halte ich nicht für eine ungute Idee. Für diese und andere Besonderheiten der Adjektivableitungen hilft die kreative Wortbildung im Sinne vom Experimentieren mit der Sprache, dem Deutschlernenden die Ausdrucksmöglichkeiten zu erforschen, die Bedeutungsunterschiede zu erfassen und ihre stilistische Wirkung zu testen. Er wird dabei zugleich durch Strategiebildung seinen eigenen Weg bis zu den Grenzen der Sprachnorm und der Verständlichkeit finden.

Das Stilvermögen des Deutschlernenden, allgemein verstanden in der Muttersprache als die Fähigkeit mit dem Wortgebrauch im Satz und Text bestimme stilistische Wirkung zu erzielen, wird durch die kreative Wortbildung in der Fremdsprache mit den unerschöpflichen Ausdrucksmöglichkeiten stimuliert. Die Stilmittel auf allen Sprachebenen betreffen die Wortbildung und ihre Verflechtung im Satz und Text. Mit den Manipulationen im Umgang mit syntaktischen Mitteln erfährt man die stilistische Wirkung der Äußerung. Die Beherrschung der kreativen Wortbildung bildet die Grundlage für das Verständnis der Funktionen von Stilmitteln. Das Oxymoron als Beispiel kommt als Wortgegensatz in einem Wortkompositum (z.B.. Hassliebe) und in einer Phrase (z.B.: blinde Sicht) vor. In diesem Kontext wäre „zwangswillig“ im Sinne von freiwillig gezwungen eine denkbare kreative Wortbildung, vorausgesetzt, dass sie mit der Bedeutung verbunden wird, sich moralisch verpflichtet fühlen an etwas

trad.indb 322 2009-09-04 13:38:02

teilzunehmen. Auch für Metapher und verschiedene Stilelemente der Ersetzung wie etwa Synekdoche, Metonymie oder Antonomasie gilt die gleiche Grundlage. Die Konstellation der Wörter zur Erzeugung bestimmten Stileffekts ist erst durch die Wahl der zutreffenden Wörter möglich. Die kreative Wortbildung ist also der Schlüssel aller stilistisch wohlgeformten Äußerungen. Und die will gelernt sein.

Zur kreativen Wortbildung gehört noch nach dem Prinzip der Sprachökonomie der Wortbildungstyp durch Kürzung, wobei die Kürzungen die gleiche Bedeutung haben wie das Ausgangswort. Es gibt die Kopfwörter wie z. B.: „Demo“ anstelle von „Demonstration“, die Schwanzwörter wie z.B.: „Bahn“ statt „Eisenbahn“, Schachtelwörter oder Wortkreuzung (Kontamination) wie z.B.: „Motel“ für „Motor + Hotel“ oder „Kurlaub“ für „Kur + Urlaub“ und Abkürzungswörter wie z.B.: „Pkw“ für „Personenkraftwagen“. Soweit die nach diesem Wortbildungstyp gebildeten Wörter im Sprachgebrauch geläufig sind, werden sie von den Sprachbenutzern problemlos verstanden. Dies ist nicht der Fall bei vielen neueren Bildungen, die sowohl den deutschen Sprechern als auch den Deutschlernenden unverständlich sind. Denn sie sind nur einer kleinen Gruppe der unmittelbar Betroffenen bekannt wie z.B.: „WAA“ für „Wiederaufbereitungsanlage für atomare Brennstoffe“ (vgl. Götze / Hess-Lüttich 1999: 374).

Schließlich kann man sich die kreative Wortbildung ohne Wortschöpfung nicht vorstellen. Die Erweiterung des Wortschatzes in der Sprachevolution ist größtenteils durch Wortschöpfungen erreicht. Von Berufs wegen beschäftigen sich damit Schriftsteller und Dichter, aber nicht nur. Die Sprache der Medien, der Werbung und in der öffentlichen Kommunikation bedient sich bei Bedarf der Wortschöpfung, um neue Inhalte, Gegenstände oder Sachverhalte zu bezeichnen. Manche Wortschöpfungen sind Gelegenheitsbildungen und werden schnell vergessen, andere haben sich in den allgemeinen Sprachgebrauch eingebürgert und gehören zum festen Wortschatzbestand. Sie inspirieren dann für weitere Wortschöpfungen. Bei dem Freiheitsrecht im Umgang mit der Sprache und einem gewissen Maß an Kühnheit entstehen die Wortschöpfungen.

Auch den Deutschlernenden ist das Recht zur Wortschöpfung zuzusprechen, zumal sie das Ausdrucksbedürfnis für Kontraste zwischen der Eigen- und Fremdkultur haben. Sie müssen sich allerdings bei der Wahrnehmung ihrer Lernersprache davon vergewissern, ob ihre Wortschöpfung nicht schon in der deutschen Sprache existiert und ihnen noch nicht bekannt ist. Darüber hinaus müssen sie die allgemeinen Regeln zur Wortschöpfung beachten. Es geht vor allem darum, dass das neugebildete Wort in der Bedeutung nicht in Konflikt mit einem schon bestehenden Wort steht, keine fremden und schwer auszusprechenden Laute enthält und durch Transparenz und Verständlichkeit im Kontext gekennzeichnet ist. Der Wortschöpfung sind jedoch Grenzen gesetzt, wenn die Neubildung als Unwort aufgefasst wird. Daher sind die Lernenden darüber aufzuklären, was als Unwort definiert und bezeichnet wird, damit sie die Sprache nicht missbrauchen.

trad.indb 323 2009-09-04 13:38:02

15.7. AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM SPRACHGEFÜHL DER NATIVEN SPRECHER DER ZIELSPRACHE

Wenn in diesem Abschnitt die Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl der Deutschen als Anhaltspunkt zur Kultivierung des sekundären Sprachgefühls besprochen wird, so muss man grundsätzlich mit Nachdruck unterscheiden zwischen dem individuellen Sprachgefühl nach persönlichem Geschmack und dem kollektiven Sprachgefühl nach dem allgemein und überregional akzeptierten und praktizierten standardsprachlichen Gebrauch. Ersteres soll man zur Kenntnis nehmen, gegebenenfalls darüber diskutieren oder streiten und für sich adoptieren oder auch nicht, denn es stellt kein zwingendes Nachahmungsvorbild dar. Letzteres ist dagegen insofern verpflichtend, als es den Sprachwandel markiert und den modernen Sprachgebrauch determiniert.

Für die Bildung eines intakten sekundären Sprachgefühls sind die Deutschlernenden darauf aufmerksam zu machen, was für das Sprachgefühl der Deutschen nach vielen Sprachpflegern und Sprachmeistern als Sprachverhunzung bewertet wird und daher im Sprachgebrauch vermieden werden soll. Die Belehrung der Sprachpfleger ist für den Deutschlernenden insofern interessant und nützlich, als er den Gebrauch der deutschen Sprache differenziert wahrnimmt und lernt. Er tut dies zwar nach dem Sprachgefühl der Deutschen, er hört aber dabei nicht auf, sein eigenes primäres Sprachgefühl daran zu messen. Viele redundante Ausdrucksweisen oder sinnwidrige Sätze wird er nach gründlicher Sprachreflexion auch in seiner Muttersprache als solche empfinden und auch in seinem Sprachgebrauch vermeiden. Für die übrigen Fälle wird er für sich eine Erklärung bzw. Interpretation finden, was die Deutschen als ‚Unsinn' empfinden. Diese Differenzierung im deutschen Sprachgebrauch nach dem deutschen Sprachgefühl ist besonders dann notwendig für die Entwicklung des sekundären Sprachgefühls, wenn sich die Muttersprache des Deutschlernenden stark von der deutschen Sprache kontrastiert. In den Vermittlungsprozessen soll die differenzierte Betrachtung des deutschen Sprachgebrauchs nach den drei Hauptkriterien: Normeinhaltung, Verständlichkeit und Sprachökonomie erfolgen, die für die Sprachbeherrschung gelten.

Bei der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprachpflege werden die Deutschlernenden angehalten, Verstöße gegen die Standardnorm zu registrieren und Einflüsse der Mundarten und Umgangssprache aufzumerken. Sie werden dabei unterschiedliche Sprachvarietäten mit den entsprechenden Sprachregistern kennen lernen und die Situationen, in denen sie verwendet werden können oder dürfen. Diese Kenntnisse sind für das sekundäre Sprachgefühl als Bereicherung der sprachlichen Erfahrungen in der Fremdsprache sehr erforderlich, denn sie stellen die Basis für seine Entscheidungen über Wortwahl und geeignete Formulierungen und Konstruktionen dar. Ein Teil dieser Kenntnisse betrifft den Gebrauch der idiomatischen Redewendungen und sprichwörtlichen Formulierungen, wie er von der deutschen Sprachpflege behandelt wird. Durch die Beschäftigung

mit diesem Gebrauch in der unkorrekten und der richtigen Version mit den gelieferten Erklärungen entwickelt der Deutschlernende eine Vorstellung von der Bildhaftigkeit der deutschen Sprache im Gegensatz zu der eigenen in der Muttersprache. Diese Vorstellung von der Bildhaftigkeit vermag im fremdsprachlichen Beherrschungsprozess die Ausdrucksweise des Lernenden nach seinem primären Sprachgefühl in die Sphäre der Fremdsprache zu verlagern. Man wird die Fremdsprache mit ihren spezifischen Bildern verwenden lernen und nicht mit fremden.

Die Differenzierung im öffentlichen Sprachgebrauch und im Umgang mit den Medien und der Werbesprache bei der Auseinandersetzung mit der Sekundärerfahrung lehrt nicht alles für den eigenen Sprachgebrauch zu übernehmen, was dargeboten wird, was man hört und sieht. Der eigene Verstand soll aktiv bleiben und die drei Hauptkriterien für die Sprachrezeption und Sprachproduktion ständig im Sinn haben. In diesem Sinne ist ein gewisses Maß an gesundem Misstrauen gegenüber Sprachpflegern nicht selten angebraucht. Dies gilt besonders dann, wenn man nicht sicher ist, ob sie nicht etwa ein überpeinliches Sprachgefühl haben, uns damit ‚infizieren' oder unser Sprachgefühl manipulieren wollen. Es hilft immer in Zweifelsfällen nach einem guten Nachschlagwerk zu greifen und sich davon zu vergewissern, wie das gegebene sprachliche Phänomen geregelt ist. Natürlich darf man dabei nicht vergessen, dass es Parallelformen gibt, zwischen denen man nach dem persönlichen Geschmack im Sprachgefühl wählen kann.

Ein gewisser Grad an Unsicherheit bei manchen sprachlichen Zweifelsfällen bleibt immer. Dies nimmt nicht wunder, wenn man bedenkt, dass Sprachmeister und Sprachwissenschaftler auch eigenes Sprachgefühl haben, was sie von den anderen Sprachbenutzern unterscheidet. Ob es als vorbildlich betrachtet werden soll, bleibt jedem Sprachbenutzer überlassen, der als Muttersprachler eigentlich sein Sprachgefühl als gleichberechtigt ansieht. Was manche Sprachforscher als Doppelform ansehen, wird bei anderen streng abgelehnt. Als Beispiel nehmen wir die Vorsilbe „miss-", die in der Regel betont oder unbetont als untrennbare Vorsilbe bei den Verben verwendet wird. Bei der Bildung vom Partizip II dieser untrennbaren Verben ist „ge-" nicht erforderlich. Dennoch gibt es Doppelformen mit „ge-" in der Partizipbildung. Darüber sind aber Nachschlagwerke nicht einig. Von „missbilligen" heißt das Partizip II „missbilligt" (vgl. Götze / Hess-Lüttich 1999: 51). Es kann aber auch „gemissbilligt" heißen (vgl. Heringer 1995: 36). Wenn man noch dazu die Doppelform von „missleiten" (missleitet/missgeleitet) (vgl. ebd.) in Betracht zieht, dann kommt man zur Schlussfolgerungen, dass die Regel für diese „miss-Verben" eine schwache Konsistenz hat und dem Deutschlernenden nicht viel helfen kann. Doppelformen können ihn nämlich leicht zur Übergeneralisierung ‚verführen' oder verleiten. Diese Gefahr muss ihm bewusst gemacht werden.

Der für das deutsche Sprachgefühl unangemessene Umgang mit der Muttersprache betrifft u.a. den inflationären Gebrauch mancher Adjektive wie „pur"

oder Steigerung (Superlativbildung) mit „super“, „mega“ usw., Substantivierungen mit „-barkeit“ oder Ableitungen wie etwa mit dem Halbsuffix „-mäßig“, z.B. im Satz: „Arbeitsmäßig geht es mir gut“ (vgl. Götze/Hess-Lüttich 1999, 353), um nur einige Beispiele zu nennen, die im fremdsprachlichen Deutschunterricht behandelt werden sollen. Auch Stilfragen, über die in der deutschen Sprachpflege Konsens besteht, wie etwa die Satzlänge, Hypotaxe und Parataxe, müssen an Kontextreichen Beispielen erörtert werden. Mit der Aufmerksamkeitslenkung des Lernenden auf die Bildung des Tempus „Superplusquamperfekt“ wie z.B. im Satz: „Er hatte schon sein Auto repariert gehabt“ kann man ihm den Unterschied zwischen der dialektalen und der standardsprachlichen Konstruktion zeigen. Was in der einen Sprachvarietät üblich ist, ist in der anderen nicht akzeptabel.

Die Fremdwortfrage in der deutschen Sprachpflege hat geschichtlich und gegenwärtig einen besonderen Stellenwert. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht muss sie von der Perspektive ihrer Wirkung auf den Lernprozess erörtert werden. Generell gilt als Ziel aller didaktischen Bemühungen die Erleichterung des Lernprozesses bei Gewährleistung der Lerneffizienz. Dabei richtet sich das didaktische Handeln nach den Lernervoraussetzungen in dem gegebenen Lernmilieu. Dazu zählen die mitgebrachten Kenntnisse des Deutschlernenden in anderen Fremdsprachen. Beim Erwerb des Deutschen als erste Fremdsprache sind diese Kenntnisse nicht vorhanden. In diesem Fall können Fremdwörter egal, ob englischer, lateinischer oder sonstiger Herkunft sind, den Lernprozess belasten, wenn sie sich in der deutschen Sprache noch nicht eingebürgert haben und im allgemeinen Sprachgebrauch nicht verbreitet sind. Sprachmischungen, die sie verursachen, weil sie aus einem anderen Sprachsystem entlehnt sind, sollten zumindest auf einer elementaren Beherrschungsstufe des Deutschen vermieden werden, indem dem Deutschlernenden zuerst die deutschen Ausdrucksmöglichkeiten beigebracht werden. Auf einer fortgeschrittenen Stufe können dann die entsprechenden Fremdwörter dargeboten werden. Eine umgekehrte Vorgehensweise, d.h. vom Fremdwort zum deutschen Ausdruck ist nicht nur unklug, sondern auch irreführend für das zu entwickelnde sekundäre Sprachgefühl, was das didaktische Handeln ineffizient und sinnlos macht.

Bei der Frage der Entbehrlichkeit der Fremdwörter in der deutschen Sprache gibt es keine objektiven Kriterien, wie wir an früherer Stelle festgestellt haben. Für die Entscheidung, ob ein Fremdwort entbehrlich ist oder nicht, spielt die Gewöhnung daran eine wichtige Rolle. Fremdwörter sind nämlich nicht mehr fremd, wenn der Sprachbenutzer sich an ihren Gebrauch gewöhnt hat. Diese Gewöhnung beruht auf bewusster Wortwahl, nach der das Fremdwort statt der deutschen Entsprechung bevorzugt wird. Für den Lernenden des Deutschen als erster Fremdsprache muss nicht die Gewöhnung an nichteingedeutschte Fremdwörter im Deutschunterricht initiiert werden, wenn die deutschen Entsprechungen noch nicht beherrscht sind. Es gilt grundsätzlich den deutschen Wortschatz zu vermitteln und nicht, wie man ihn durch Anglizismen oder Ro-

manismen ersetzen kann. Damit möchte man die Gefahr der Halbsprachigkeit als Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts abwenden. Um auf das Beispiel von „Skateboardfahrer“ (vgl. Abschnitt 13.7) zurückzukommen, ist dieses englisch-deutsch gemischte Wort einem Deutschlernenden ohne Englischkenntnisse umständlich zu erklären. Zuerst müssen die englischen Bestimmungswörter dieser Wortzusammensetzung ins Deutsche übersetzt werden, um das Wort zu verstehen. Ein umständlicher Weg gegenüber der deutschen Bezeichnung „Rollbrettfahrer“, die leicht zu verstehen ist, da Bestimmungswörter und Grundwort zum deutschen Grundwortschatz gehören und in der Zusammensetzung keine Verstehensprobleme verursachen.

16. DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE

Gefühle lassen sich nicht reglementieren und verordnen. Für ein verständnisvolles, intaktes, entspanntes und friedliches Zusammenleben in der Gemeinschaft müssen sie aber aufeinander abgestimmt werden. Das Individuum muss dafür seine Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse der Kommunikation mit den anderen ständig regulieren. So ist auch der Fall beim Sprachgefühl. Die verbale Kommunikationskompetenz ist stets im Wandel begriffen, so dass man die eigene Ausdrucksweise immer wieder aufs Neue so anpasst, dass sie vom Gegenüber verstanden wird und seinem aktuellen Sprachgebrauch und dem der Gemeinschaft entspricht. Dies beinhaltet ein Spannungsverhältnis zwischen der Versprachlichung der Sprechintention und der Rezeption der Äußerung. Dieses Verhältnis kann man theoretisch prospektiv nur vage und schablonenhaft beschreiben, da sprachliche Äußerungen mündlicher oder schriftlicher Art von vielen kontextuellen und außersprachlichen Faktoren abhängen, die nicht zur Gänze und detailliert voraussehbar und vorauskalkulierbar sind. Daher kann dieses Verhältnis nur in der Praxis des Sprachgebrauchs erfasst werden, um darüber reflektieren zu können.

In der Übung des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs gehen wir von dem relativ vorhandenen partiellen Sprachgefühl der Lernenden in der Fremdsprache nach Frohne (1986) aus (vgl. Abschnitt 8.11.). Das (sekundäre) Sprachgefühl soll in der allgemeinen Auffassung kultiviert werden, nämlich im Beurteilen der Sprachrichtigkeit und im Abwägen der Ausdrucksangemessenheit der eigenen Äußerungen sowie jener anderer Sprachbenutzer nach den Kriterien:

— der Standardnorm,
— der Situationsadäquatheit,
— der allgemeinen und gegenseitigen Verständlichkeit,
— der Sprechintentionskonformität,

und eventuell

— des Wohlklanges und der Wohlgeformtheit.

Die Unterschiede im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch bezüglich der Versprachlichung der Sprechintention und der Strukturierung der sprachlichen Äußerung verleihen der Funktionsweise des Sprachgefühls im freien Sprechen und kreativen Schreiben scheinbare differierende Züge, die den Deutschlernenden be-

trad.indb 328 2009-09-04 13:38:03

wusst gemacht werden müssen. Damit soll eine Konzentration auf die Hauptfunktionen des Sprachgefühls mit unterschiedlichen Bewusstheitsgraden erzielt werden. Die Gegenüberstellung dieser Züge in der folgenden Tabelle versteht sich nicht als Opposition (trotz der zugespitzten Formulierung), vielmehr als Betrachtung eines und desselben Phänomens von der Außenperspektive, die die bewusste Aktivierung des Sprachgefühls stimulieren soll.

(freies) Sprechen	(kreatives) Schreiben
impulsiv	akribisch
unbewusst	bewusst
emotional	kognitiv
zerstreut	konzentriert
strikt adressatenbezogen	mittelbar adressatenbezogen
... ...	... ...

Beim freien Sprechen ist das Sprachgefühl in der direkten Interaktion mit dem Gegenüber insofern beansprucht, als es die Reaktion des Gegenübers gewissermaßen für berechenbar hält. Man kann sich darauf einstellen und mit unterschiedlichen Formulierungen aufwarten. Dagegen ist beim kreativen Schreiben die Reaktion des Rezipienten bis zu einem gewissen Grad unbekannt. Die Interaktion zwischen Schreiber und Leser findet über den Text als Medium statt. Seine Gestaltung, inhaltliche Strukturierung und sprachliche Formulierung macht seine Verständlichkeit für den Leser aus, der das vom Autor Gemeinte, d.h. seine Botschaft erfassen kann. Daher ist beim Schreiben erhöhte Sorgfalt im Umgang mit der Sprache erforderlich, um das Gemeinte nicht zu verfehlen und adäquat vom Leser erfassen zu lassen. Außerdem fördert das Schreiben den inneren Monolog. Dieser wird vom Sprachgefühl aktiviert, das sich wiederum durch die Ausformung des Monologs entwickelt und entfaltet. Die Förderung des Sprachgefühls im kreativen Schreibprozess hat einen stabilisierenden Einfluss auf das Sprachgefühl im freien Sprechen.

16.1. ZUM SPRECH- UND SCHREIBANLASS

Sprechanlass und Sprechintention sind bekanntlich unterschiedliche Begriffe. Das Sprachgefühl muss sich mit der Sprechintention identifizieren, um sie versprachlichen zu können. Ein Sprechanlass kann, muss aber nicht vom Sprecher

kommen. Kommt er vom Sprecher, so entspricht er grundsätzlich seiner Sprechintention. Wenn er aber vom Gegenüber kommt und vom Sprecher als solchen empfunden wird, dann kann er mit seiner Sprechintention übereinstimmen oder diese verändern, so dass eine Äußerung formuliert werden kann. Nicht aber jede Äußerung veranlasst einen Sprecher zur Gegenäußerung, wenn für einen Sprechanlass oder Äußerungsbedürfnis keine Sprechintention im Spiel ist. Dies kann man im Fremdsprachenunterricht bei unterschiedlichen Lernertypen nicht selten beobachten, wenn sie sich an der sprachlichen Interaktion nicht beteiligen und gar nichts sagen wollen.

Sprech- und Schreibanlässe im Fremdsprachenunterricht kommen in der Regel nicht von den Lernenden. Sie sagen meistens nicht unbedingt das, was ihrer Sprechintention entspricht. Sie müssen eine gewisse Zeit daran arbeiten, um für den von der Lehrkraft formulierten oder vorgeschlagenen Sprech- oder Schreibanlass eine Sprechintention herauszufinden und zu aktualisieren. Erst dann können sie sie versprachlichen und eine halbwegs korrekte und sinnvolle Antwort formulieren, die der Aufgabe gerecht wird und die Lehrkraft zufrieden stellt. Diesen unnötigen und unproduktiven Weg kann man vermeiden, wenn den Lernenden mehr Freiraum gelassen wird, damit sie ihre Sprech- und Schreibanlässe selbst finden und ihre Sprechintention ohne Aufgabenzwang versprachlichen können. Ihr Sprachgefühl kann sich dann gelassen entfalten und ohne Druck wirken. Dazu folgender didaktischer Vorschlag für freie zweisprachige Konversation.

16.2. ZWEISPRACHIGE KONVERSATION

Konversationsstunden im (schulischen und universitären) Fremdsprachenunterricht haben einen Sinn, wenn sie einen Lerngewinn für den adäquaten Sprachgebrauch bringen. Sie setzen zwar gewisse Fremdsprachenkenntnisse voraus, sie können aber auf jeder Lernstufe eingesetzt werden, sobald die Lernenden einfache Sätze in der Fremdsprache bilden können. Sie sind besonders motivierend und effizient, wenn Themen und Sprechanlässe von den Lernenden gefunden werden. Dies impliziert natürlich eine veränderte Lehrerrolle mit wenig inhaltlicher Lenkung und mehr unauffälliger sprachlicher Unterstützung. Unauffällig verstehen wir in dem Sinne, dass die Lehrkraft den Lernenden nicht ins Wort fällt und die Äußerung unmittelbar verbessert, sondern im Hintergrund multiple sprachliche Mittel zur Verfügung stellt, aus denen die Lernenden eventuell etwas auswählen können, um ihre Sprechintention zu versprachlichen. Man könnte seine Tätigkeit als „Souffleur“ für das Sprachgefühl bezeichnen. Beim Verfolgen der Konversation kann er sporadisch die sprachlichen Mittel an die Tafel schreiben und alle Lernenden davon profitieren lassen. Er kann sie aber auch auf Zettelchen schreiben und einem bestimmten Lernenden vorlegen.

Bei zweisprachigen Konversationen kann nach einem Diskussionsbeitrag auf Deutsch ein weiterer Beitrag in der Muttersprache eingebracht werden. Die Konversationsteilnehmer können sich dadurch gegenseitig prüfen, ob ihre

Meinungen vom Plenum richtig verstanden werden. Es wird sich zeigen, dass manchmal die Äußerung nicht so verstanden wurde, wie gemeint oder intendiert, so dass eine Korrektur der Formulierung fällig oder angebracht ist, um der Sprechintention gerecht zu werden und das Gemeinte für den Rezipienten sicher zu übermitteln. Dies wird sich so oft wiederholen, wie es nötig ist, die Meinungen zu klären. Damit kann ein zweifacher Effekt erzielt werden. Erstens: Bei einem interessanten Diskussionsthema wird die Motivation zum Diskutieren erhöht, Sprechhemmungen werden abgebaut und die Diskussion wird ohne zusätzliche Anregung von selbst weitergetrieben. Bei der Äußerung mancher Gedanken, die für den einen oder den anderen Diskussionsteilnehmer thematisch und inhaltlich wichtig sind, kann die Fremdsprache nicht mehr als hinderlich empfunden werden, so dass man passen muss. Dies trifft zumindest für den Fall zu, wenn der momentane Mitteilungsdrang viel stärker ist als der Wille und die bewusste mentale Anstrengung, die geeigneten Worte und Strukturen in der Fremdsprache zu suchen. Zweitens: Bei der sporadischen und spontanen Verwendung der Muttersprache funktioniert das Sprachgefühl fast automatisch. Seine Funktionen konzentrieren sich auf die integrale Versprachlichung der Sprechintention. Das kann nur dem Sachverhalt und der zu formulierendenden Meinung dienlich sein.

Das Zurückgreifen auf die Muttersprache in einem Diskussionsbeitrag bedeutet nicht, dass das zu entwickelnde Sprachgefühl für die Fremdsprache ausgeschaltet wird. Denn es bleibt bei der Sprachverarbeitung ständig aktiv. Das gilt sowohl für das Verstehen fremdsprachlicher Äußerungen der Diskussionsteilnehmer als auch für die Produktion der eigenen. Es braucht nur eine gewisse Überlegungszeit, um den Gedanken in die Fremdsprache zu übertragen und angemessen zu formulieren. Die Vergegenwärtigung der Kontraste zwischen der Ausdrucksweise in der Mutter- und der Fremdsprache auf allen Sprachebenen erfordert eine gewisse Verarbeitungszeit, wenn sie noch nicht automatisiert ist und unbewusst verläuft. Diese Zeit nimmt sich das sekundäre Sprachgefühl, wenn plötzlich — sei es auch aus Bequemlichkeitsgründen — in der Muttersprache gesprochen wird. Die Praxis zeigt, dass meistens nach dieser Überlegungszeit die richtige Formulierung in der Fremdsprache getroffen wird. Diese Überlegung kann zum Teil vom Sprecher bewusst gesteuert werden, besonders dann, wenn die Motivation und das Interesse an dem Umgang mit der Fremdsprache vorhanden sind.

Ein wichtiger Effekt für die Kultivierung des sekundären Sprachgefühls kann bei freien Konversationen dadurch erzielt werden, dass es bei manchen Wörtern und Begriffen verweilt wird, um deren Bedeutungshöfe zu erkunden. Das kann zwar von der Argumentationsstruktur der Diskussion ablenken, dafür aber die Bewusstheit über die mentalen Verarbeitungsprozesse steigern. Durch die verschiedenen Konnotationen werden unterschiedliche Bedeutungsnetze im mentalen Lexikon aktiviert. Die Bedeutungsnuancen werden klarer und damit werden die Folgen der grammatischen Strukturveränderung auf der syn-

taktischen Ebene bewusst (vgl. hierzu im Abschnitt 15.2. die Nuancen in der referenziellen Bedeutung des Verbs, die die Verbvalenz verändern). Die Formulierungsfunktion des Sprachgefühls beim lexikalischen Zugriff wird gezielt und präzise trainiert. Die höheren Funktionen wie Rektifikation und Beurteilung der Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks können sich dadurch mittelbar entwickeln. Wenn wir diese profunde Beschäftigung mit einzelnen Wörtern und Begriffen als Exkurs bei den Konversationen betrachten, dann soll damit vor einer Übertreibung gewarnt werden. Beim intensiven Einsatz solcher Exkurse in einer Konversationsstunde kann man das noch nicht reife sekundäre Sprachgefühl mit der Informationsdichte zerstreuen und im schlimmsten Fall irreführen. Die Lehrkraft wird einschätzen können, wann diese Gefahr akut wird, um weitere Exkurse zu unterbinden. Daher machen wir den nächsten Vorschlag für eine separate Erkundung der Bedeutungshöfe der Wörter.

16.3. SPRACHREFLEXIVE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM WORTSUCHPROZESS

In der Sprachverwendung haben sowohl Muttersprachler als auch Fremdsprachensprecher Schwierigkeiten bei der Wortsuche. Diese Schwierigkeiten unterscheiden sich zwar in der spontanen Kommunikation in Störungsgrad und -häufigkeit, sie werden aber als Verständigungsstörung in der Regel interaktiv gelöst. Der Suchprozess für das passende Wort manifestiert sich in der Interaktion prosodisch durch Verzögerungen im Redefluss (etwa Pausen und Lautstärkevariationen). Bei Nichtmuttersprachlern ist das Phänomen der Wortsuche im Verhältnis zum Sprachbeherrschungsgrad bemerkbar. Im fortschreitenden Sprachlernprozess werden die Lücken in der Lernersprache des Fremdsprachenlernenden allmählich geschlossen (vgl. Nsangou 2002: 233). Diese Lücken sind nicht nur auf Defizite im erworbenen Wortschatz (fehlende Wörter und Lexeme) zurückzuführen, sondern auch auf die Verarbeitung desselben, die den Zugriff auf die Lexeme ermöglicht. Die mentale Verarbeitung der lexikalischen Einheiten umfasst nicht nur die Bedeutungserschließung beim Sprachverstehen und die Bedeutungskonstruktion bei der Sprachproduktion, sondern auch deren Internalisierung und Abrufbarkeit bei der Sprachverwendung. So bedeutet die Wortsuche — psycholinguistisch betrachtet — , dass entweder dem Sprecher das gesuchte Wort mit der bestimmten Bedeutung nicht bekannt oder einfach beim Vollzug des Sprechaktes nicht abrufbar und aktualisierbar ist. In diesem Fall kann eine gezielt geübte Sprachbewusstheit die Wortsuchprozesse reduzieren.

Der Wortsuchprozess in der spontanen Kommunikation wird jedes Mal ausgelöst, wenn man sich an ein Wort mit der benötigten Bedeutung an einer bestimmten Stelle im Satz nicht erinnern kann. Oft kann man in solcher Situation andere Wörter mit approximativen Bedeutungen vergegenwärtigen, die uns nicht für die Formulierung unserer Sprechintention zufrieden stellen. Wir fragen uns nicht, warum diese Wörter uns nicht passen, sondern wir suchen im

mentalen Lexikon nach dem bestimmten Lexem weiter. Dies kann uns nach einer Weile gelingen, zumal dies manchmal auf Kosten der Gedankenverfolgung und der weiteren Argumentation geschieht. Das passende Wort kann uns schon einmal mit der aktuell erforderlichen Bedeutung begegnet sein. Dass wir uns daran nicht erinnern können, hängt damit zusammen, dass wir es noch nicht in unseren aktiven Wortschatz überführt und übernommen haben. Ist es uns aber vollkommen unbekannt, so müssen wir es erst einmal mit den unterschiedlichen Bedeutungsvarianten in verschiedenen Gebrauchskontexten lernen.

Beschränken wir uns zunächst auf den Fall der Aktivierung und Aktualisierung von Elementen aus dem so genannten passiven Wortschatz. Die Lücke im Satz, die durch das passende Wort geschlossen werden soll, ist durch das syntaktische Verhältnis zu den anderen Wörtern determiniert. Nach einem Adjektiv kann das passende fehlende Wort höchstwahrscheinlich ein Substantiv sein, dessen Bedeutung von diesem Adjektiv präzisiert wird. Am Ende eines Nebensatzes kann das gesuchte Wort nur ein passendes Verb sein. Bei der Sprachverarbeitung kontrolliert das Kurzzeitgedächtnis die Suche und die Selektion des gewünschten Lexems. Dabei gilt für alle Verarbeitungsprozesse in der Sprachverwendung (Rezeption und Produktion), dass nicht nur das eine Lexem mit der entsprechenden Bedeutung aktiviert wird, sondern auch über verschiedene relationale Vernetzungen eine Anzahl von Lexemen mit nahen Bedeutungen, die bei der Selektion auftauchen. Hebt man nun bei erfolgloser Wortsuche diese Lexeme mit nahen Bedeutungen in die fokale Ebene der Sprachbewusstheit, so kann man durch die Elaboration deren Bedeutungshöfe den passiven Wortschatz sozusagen durchwühlen und über verschiedene Bedeutungsvernetzungen, wenn nicht auf das gesuchte Wort treffen, dann auf ein Ersatzwort, das der Sprechintention adäquat erscheint.

Der Wortsuchprozess, der jegliche Sprachverwendung latent begleitet, kann man didaktisieren, wenn er als Gegenstand der fokalen Sprachbewusstheit wahrgenommen wird. In der spontanen Kommunikation, etwa bei freien Diskussionen können die Verzögerungssignale im Redefluss der Lernenden von der Lehrkraft aufmerksam registriert werden. Dabei wird der Fremdsprachenlernende angehalten, die ihm im Kopf schwebenden Wörter in diesem Kontext, wo er sich der Wortsuche bewusst wird, der Reihe nach zu artikulieren und sich damit auseinanderzusetzen. Er kann sie sich zu diesem Zweck notieren, bevor sie ihm aus dem Gedächtnis entfliehen. Er soll dann zunächst die Bedeutungshöfe dieser Wörter erkunden, indem er zur Sprache bringt, in welchem Kontext er sie benutzt und mit welchen Eindrücken, Erlebnissen und Erfahrungen er sie verbindet. In einem weiteren Schritt kann er die Bedeutungsinhalte dieser Wörter mit den Bedeutungsinhalten entsprechender Lexeme in der Muttersprache kontrastieren, um die distinktiven Bedeutungsmerkmale zum Ausdruck zu bringen. Dadurch kann er Bedeutungsvernetzungen und –relationen zwischen diesen Lexemen herstellen, die ihm helfen, das passende Wort mit der ent-

sprechenden Bedeutung aus dem passiven Wortschatz in der Fremdsprache herauszufinden.

16.4. SELBSTKORREKTUR BEI SCHREIBPRODUKTEN

Sprachliche Fehler macht jeder Sprachbenutzer im Umgang mit der Sprache unbewusst, je nach Umständen der Äußerungssituation. Ihre Zahl verringert sich, wenn man sie erkennt und zu ihrer Verbesserung selbst kommt oder diese von anderen erfährt. Der Behaltenseffekt der richtigen sprachlichen Form ist zweifelsohne bei der Selbstkorrektur viel höher als bei der Fremdkorrektur, d.h., dass die Wahrscheinlichkeit von Wiederholungsfehlern geringer wird. Wenn die Fehlererkennung beim Muttersprachler kraft seines primären Sprachgefühls fast automatisch vonstattengeht, so erfordert sie vom Fremdsprachenlernenden gezielte Aufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, eine gewisse mentale Anstrengung, die trainiert werden muss. Diese Fähigkeit der Selbstkorrektur wird oft im Fremdsprachenunterricht zu Gunsten der Lehrerkorrektur vernachlässigt. Die Gründe dafür sind vielfältig und reichen von der ungeeigneten Unterrichtsmethode bis zum fehlenden beruflichen Engagement der Lehrkraft. Die Folge der Vernachlässigung der Selbstkorrektur liegen auf der Hand. Die Lernenden beachten die Fremdkorrektur bzw. behalten sie nicht und werden in ihrem Umgang mit der Fremdsprache immer wieder die gleichen Fehler begehen, bis diese langsam das Fossillierungsstadium erreichen. Und das soll verhindert werden.

Sowohl im schulischen fremdsprachlichen Deutschunterricht als auch in den Fächern der Sprachpraxis im Studium der Auslandsgermanistik wird traditionell das personale, freie und kreative Schreiben geübt. Eine der motivierenden Textsorte für die Ausbildung der Schreibkompetenz auf einer fortgeschrittenen Stufe ist die Erlebniserzählung. In der Regel wird sie von den Lernenden als Hausaufgabe geleistet. Dies gibt ihnen die Gelegenheit, sich mit allen Phasen des Schreibprozesses in aller Ruhe zu befassen und ihre Schreibprodukte sorgfältig vorzubereiten. Sie sind dann damit zufrieden und hoffen auf den gewünschten Lerneffekt, den sie nach den Zensuren messen. Die Korrektur der Lehrkraft beschränkt sich meistens darauf, die Fehler unterschiedlicher Art mit Rotstift zu unterstreichen und vielleicht mit einem Symbol zu kennzeichnen, ob es sich dabei um einen grammatischen, orthographischen, stilistischen oder sonstigen Fehler handelt. Die Note richtet sich nach der Zahl und Art der Fehler. Die Lernenden/Studierenden bekommen ihre Schreibprodukte zurück und sehen dann nur noch rot. Sie erkennen ihr Schreibprodukt nicht mehr wieder. Das wirkt dermaßen demotivierend und frustrierend, dass manche sensible Lernertypen in Tränen ausbrechen. Ihre Leistung wird nicht anerkannt, ohne auf ihren kommunikativen Wert jemals geprüft worden zu sein. Wir wollen anders verfahren, um nicht die Motivation zum freien Schreiben und zum Umgang mit der Fremdsprache für einen adäquaten Sprachgebrauch im Keim ersticken zu lassen.

Für die Selbstkorrektur im freien und kreativen Schreiben wollen wir uns mit dem „einfachen Sprachgefühl“ nach Henne (1982) intensiv befassen, um zum „höheren Sprachgefühl“ allmählich zu gelangen. Dies bedeutet, dass wir uns zunächst mit den fünf unteren Strukturebenen des Textes beschäftigen müssen (vgl. Abschnitt 8.11.). Dafür stellen wir zwei didaktische Verfahren vor, die sich im Beteiligungsgrad der Lehrerkorrektur unterscheiden. Beim ersten Verfahren hat die Lehrkraft die Schreibprodukte der Lernenden zu lesen und die Fehler jeglicher Art mit grünem Stift zu unterstreichen. Die Aufgabe der Lernenden besteht dann darin, sich mit diesen eigenen Fehlern auseinanderzusetzen und sie selbstständig zu korrigieren. Sie können dabei Notizen oder Nachschlagwerke benutzen. Davor soll der Lehrer eine allgemeine Fehlerbesprechung der häufigsten Fehler mit vielen Beispielen in der Lernergruppe führen. Diese Besprechung bietet die Gelegenheit für eine Wiederholung und Festigung der erworbenen Strukturen und Redewendungen und ist zugleich ein Ansporn für neue kreative Ausdrucksweisen.

Die Zahl der im Text mit grünem Unterstrich markierten Wörter und Sätze wird dem Lernenden ein Signal geben, wieweit sein Text für den Leser verständlich bzw. unverständlich ist. Der Leser ist in diesem Fall die Lehrkraft. Für den Lernenden ist sie das Vorbild für die Kompetenz und das Sprachgefühl in der Fremdsprache. Er wird sich dann Mühe geben, all sein Sprachwissen und sein kreatives Vermögen einzubringen, um seine Gedanken sprachlich besser zu formulieren und das Sprachgefühl der Lehrkraft nicht zu verletzen. Und er wird das so oft versuchen, bis der letzte Fehler verbessert ist. Natürlich erfordert eine derartige Verbesserungsmethode viel Geduld und Ausdauer von den Beteiligten. Denn es wird dem Lernenden nicht beim ersten Korrekturversuch gelingen, alle Fehler so zu verbessern, dass sich die Lehrkraft damit zufrieden gibt.

Bei jedem Korrekturversuch soll der Lernende seinen Originaltext abschreiben, wie er ihn für sprachlich korrekt hält. Die Lehrkraft hat nach dem gleichen Verfahren die Fehler zu markieren. Sie wird gleich merken, dass einige Fehler richtig korrigiert wurden, während bei anderen eine Verschlimmbesserung festzustellen ist. Dazu treten noch Fehler auf, die in der ersten Fassung des Textes nicht enthalten sind. Hierbei empfiehlt es sich zur Unterstützung der Entwicklung des sekundären Sprachgefühls beim Lernenden, dass die Lehrkraft bei der Verschlimmbesserung mit einer Erklärung aufwartet, die dem Lernenden zeigen soll, worin der Unterschied zwischen dem Fehler und seiner Verschlimmbesserung besteht und wie dies vom Rezipienten aufgefasst wird.

Durch das Ausprobieren der verschiedenen eigenen Korrekturversuche wird sich der Lernende die sprachlichen Formulierungen aneignen, die im Sprachgebrauch der Zielsprachgemeinschaft geläufig sind und problemlos verstanden werden. Das setzt selbstverständlich voraus, dass er auf der fortgeschrittenen Stufe mit den Strukturen und Konstruktionen in der Fremdsprache vertraut ist, d.h., sie sind ihm in verschiedenen Kontexten schon begegnet. Auf ihre richtige Kombination in neuen sprachlichen Situationen kommt es an, um das sekundäre

trad.indb 335 2009-09-04 13:38:03

Sprachgefühl zu elaborieren. Wie oft der Lernende seinen eigenen Text verbessern soll, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie Lernertyp, Fehlerzahl, Motivation, Zeit und Lust zum Lernen, Lehrerbereitschaft usw.

Beim zweiten didaktischen Verfahren verstehen wir unter Selbstkorrektur die gegenseitige Korrektur von den Lernenden/Studierenden unter sich, die ihnen den Umgang mit dem Sprachgefühl bewusst macht. Am Beispiel der Erlebniserzählung als Schreibprodukt sehen wir bei der Selbstkorrektur folgende Phasen vor:

1. Die Lernenden tauschen ihre Schreibprodukte aus (am besten nach dem Zufallsprinzip) und unterstreichen mit Bleistift ohne weitere Angabe die Stellen, wo sie glauben, einen Fehler entdeckt zu haben.

2. Jeder Lernende bekommt sein Schreibprodukt zurück und versucht die Fehler zu verbessern, die als Fehler erkannt werden. Die übrigen Fehler werden zunächst außer Acht gelassen.

3. Eine Erlebniserzählung wird vom Autor vorgelesen.

4. Eine kleine Gruppe (3 bis 4 Lernende) versucht die Erlebniserzählung nachzuerzählen. Der Autor hört zu und greift ein, wenn er glaubt, dass man ihn missverstanden hat und seine Erzählung verfremdet. An dieser Stelle offenbart sich, dass die Sinnerfassung der Lernenden nicht mit dem Gemeinten vom Autor der Erzählung, d.h. mit seiner Sinngebung bei der Textproduktion übereinstimmt.

Eine Diskussion über die Diskrepanz zwischen dem vorliegenden Schreibprodukt und dem erzielten Sprachverstehen ermöglicht die bewusste Reflexion über das eigene Sprachgefühl zur Versprachlichung der Sprechintention. Es wird dann bewusst darüber nachgedacht, was man eigentlich sagen will und mit welchen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln man dies zum Ausdruck bringen kann. Die Vergegenwärtigung der Differenzierung der Ausdrucksmittel lässt einen großen Teil an sprachlichen Fehlern von selbst vermeiden. Für die übrigen Fehler und zur Vermeidung einer Verschlimmbesserung steht die Lehrkraft mit seiner Unterstützung zur Verfügung. Theoretisch verfügt sie über ein relativ umfassendes Sprachgefühl, worauf sich die Lernenden in sprachlichen Zweifels- und Streitfällen berufen können. Bei Fragen bezüglich des Sprachwissens oder Stilempfindens, mit denen sie allein nicht zurecht kommen können, soll die Lehrkraft Lösungsmöglichkeiten anbieten und Hinweise dafür geben, wo detaillierte Beispiele und Informationen zu holen sind.

Mit diesen vorgestellten didaktischen Verfahren der Selbstkorrektur von Schreibprodukten kann man die Lernerautonomie besser fördern und das sekundäre Sprachgefühl in der Gruppe kultivieren, wobei die Lernenden den Umgang mit der Fremdsprache nicht mit Hilfe der Simulation bei fiktiven Situationen lernen, sondern durch die Praxis der realen Sprachverwendung, die sich an dem kommunikativen Wert und der Verständlichkeit der sprachlichen Äußerungen messen lässt. Es bleibt dabei das Problem der Bewertung der Schreibprodukte. Wenn man die Benotung als Belohnung und nicht als Bestrafung betrachtet, dann sollte nicht die Zahl und die Art der Fehler maßgebend sein, sondern der

trad.indb 336 2009-09-04 13:38:03

Umfang der Bemühungen um die Selbstkorrektur sowie inhaltlich der kommunikative Wert des Schreibproduktes, der in der Interaktion unter den Lernenden zum Tragen kommt.

16.5. KONTRASTIERUNG DER FEHLER VON MUTTERSPRACHLERN UND FREMDSPRACHENSPRECHERN

Zur Förderung der Sprachbewusstheit und Kultivierung des sekundären Sprachgefühls bei DaF-Studierenden können wir bei der Sprachdomäne ansetzen, die das Studium direkt betrifft. Eine Systematische Kontrastierung der Fehler und Normabweichungen der DaF-Studierenden unterschiedlicher Muttersprachen wird zum Gegenstand der Sprachreflexion gemacht. Dazu als didaktischer Vorschlag: Aufnahme und Vergleich ausgewählter mündlicher und schriftlicher Textsorten der deutschen DaF-Studierenden in Deutschland und der nichtdeutschen DaF-Studierenden im Ausland z.B. in Polen. Es kann ein mündliches Referat mit Diskussionsbeiträgen oder spontane Kommentare zu bewegenden Tagesereignissen sein.

Anhand von Tonband- oder auch Videoaufnahmen kann zunächst das Sprachmaterial als schriftliche Grundlage zur Analyse transkribiert werden. Die deutschen DaF-Studierenden können sich mit den Texten der ausländischen Kommilitonen befassen. Theoretisch haben sie es leichter, die Fehler und Normabweichungen dieser Gruppe herauszufinden, da sie dazu kraft ihres primären Sprachgefühls in der deutschen Sprache keine besondere Anstrengung brauchen. Trotzdem ist ihre subsidiäre Sprachbewusstheit aufs Höchste beansprucht, aus dem einfachen Grund, dass sie sich mit der Sprachproduktion von Fremdsprachensprechern befassen und darauf eingestellt sind, Fehler zu suchen. Dies fördert ihr Sprachbewusstsein in der Muttersprache. Die Gruppe der nichtdeutschen DaF-Studierenden wird sich entsprechend mit den Texten der deutschen Kommilitonen beschäftigen. Sie wird sicherlich die Fehler und Normabweichungen nach der internalisierten schriftsprachlichen Standardnorm detektieren und manche Gebrauchsnormen und Entwicklungstendenzen im deutschen Sprachgebrauch übersehen und nicht beachten, weil unbekannt. Diese Normabweichungen stimulieren aber durch ihre Häufigkeit und Systematik die fokale Sprachbewusstheit der Fremdsprachenlernenden. Man wird auf sie aufmerksam und versucht sie im nächsten Schritt sprachstrukturell zu analysieren.

Nach der Selektion der Fehler und Abweichungen in den beiden Arbeitsgruppen (Kompetenz- oder Performanzfehler, Abweichungen auf Grund der Spezifika der Mündlichkeit, Abweichungen aus sprachstrukturellen Gründen, usw.) können die Ergebnisse in der jeweiligen Gruppe analysiert werden. Es wird dann in jeder Gruppe separat festgestellt, wie sich der tatsächliche Sprachgebrauch bezüglich der Textsorte in der anderen Gruppe manifestiert. Die Be-

trad.indb 337 2009-09-04 13:38:03

trachtung von Elementen des Sprachgebrauchs aus derselben Sprachdomäne vollzieht sich aus zweierlei Perspektiven: einmal von der Perspektive des Muttersprachlers und einmal von der Perspektive des Fremdsprachensprechers. Darüber kann jede Gruppe einen Analysebericht verfassen.

Wenn die Analyseberichte der beiden Gruppen ausgetauscht werden, kann anhand der Ergebnisse die Elemente des Sprachgebrauchs von der einen Perspektive gesehen mit den entsprechenden Elementen des Sprachgebrauchs von der anderen Perspektive in jeder Gruppe konfrontiert und kontrastiert werden. Eine Diskussion darüber bringt einen zweifachen Lerngewinn. Zum einen werden den Studierenden durch die aktive Sprachbewusstheit die Sprachverarbeitungsprozesse bei der Sprachverwendung (Sprachverstehen und –produktion) bewusster, so dass sie diese steuern und darauf Einfluss nehmen können. Zum anderen werden durch den Vergleich der Normabweichungen die Entwicklungstendenzen im Sprachgebrauch wahrgenommen und bewertet. Wie sie dem Sprachsystem verträglich sind, und wie verbindlich die Norm ist, wird zum Lerngegenstand gemacht. Hierbei ist sowohl das primäre Sprachgefühl der deutschen Muttersprachler als auch das sekundäre Sprachgefühl der Fremdsprachensprecher aufgerufen, Stellung zu nehmen und ein Urteil über die Gebrauchsadäquatheit zu fällen. Dieses Urteil vermag das Sprachgefühl zu stabilisieren und es störungsfrei funktionieren zu lassen.

trad.indb 338 2009-09-04 13:38:04

17. RÜCKBLICK UND AUSBLICK

Wir haben in dieser Arbeit den Weg nachzeichnen können, wie der gesunde Mensch beim Erwerb seiner Muttersprache allmählich sein Sprachgefühl bildet. Der Erwerbsprozess verläuft über unterschiedliche Stadien, die beim Kind mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten zusammenhängen. Die Interaktion mit Personen der Umgebung in den Sozialisationsprozessen übt einen determinierenden Einfluss auf den Spracherwerb. Es geht dabei um die Bewältigung von Kommunikationsaufgaben mit Mitgliedern der Sprachgemeinschaft, in der man heranwächst. Sich in der Sprache dieser Gemeinschaft zu verständigen und verstanden zu werden, so gut und so bequem es geht, ist das oberste Ziel aller Lernanstrengungen des sozialen Menschen. Dieses Ziel wird in der Regel mit der Beherrschung der Muttersprache in verschiedenen Graden erreicht.

Die Vielsprachigkeit der Nationen und Völker sowie der Plurilingualismus und die Multikulturalität der modernen Gesellschaften machen aus dem geborenen monolingualen Menschen einen mehrsprachigen. Dies geschieht unter verschiedenen Lernumständen und -voraussetzungen (im natürlichen und schulischen Spracherwerb) und mit unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf die erworbenen Kompetenzen in der einen oder den mehreren Fremdsprachen. Sprachforscher, Psychologen, Philosophen, Soziologen und viele Wissenschaftler anderer Disziplinen interessieren sich für Phänomene des Spracherwerbs wie etwa die Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Halbsprachigkeit oder Attrition, um Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie der Fremdsprachenerwerb vonstattengeht und in welchem Verhältnis er zur muttersprachlichen Kompetenz des Sprachbenutzers steht. Auf Grund dieser Erkenntnisse kann sich die Fremdsprachendidaktik ständig weiterentwickeln.

Bei all den unterschiedlichen linguistischen Forschungsrichtungen kann man feststellen, dass das Phänomen des Sprachgefühls stiefmütterlich behandelt bzw. vernachlässigt wurde. Dies wundert uns, zumal ohne Sprachgefühl kein Sprachbenutzer imstande wäre, weder privat noch wissenschaftlich eine Sprache (ob Mutter- oder Fremdsprache) kommunikativ und zweckmäßig zu verwenden. Auch die Spracherwerbstheorien und -hypothesen vermeiden den Begriff ‚Sprachgefühl' und versuchen die Erscheinungen der Interaktion von Mutter- und Fremdsprache(n) im Erwerbsprozess an der Oberfläche wissenschaftlich

trad.indb 339 2009-09-04 13:38:04

zu interpretieren. Diese Erscheinungen sind eben die verursachte Wirkung von der Aktivität des primär vorhandenen Sprachgefühls beim Lernenden. Daher ist eine wissenschaftliche Behandlung des Sprachgefühls im Sinne der Ursachenforschung unumgänglich. Von der Sprachpsychologie und der Psycholinguistik erhoffen wir die Beantwortung vieler Fragen, die den Aktivitäten und Funktionen des Sprachgefühls auf den Grund gehen und sie für die Sprachdidaktik der Mutter- und Fremdsprachen operationalisierbar und nutzbar machen.

Der Einblick in das mentale Lexikon, die Kategorisierung der mentalen Repräsentationen, die unterschiedlichen Ansätze und Modelle zeigen uns, wie komplex und kompliziert die menschliche Sprachverarbeitung ist. Dieses psycholinguistische Forschungsgebiet generiert mehr Fragen, als die Wissenschafler aus verschiedenen Disziplinen derzeit darauf stichhaltige Antworten zu geben vermögen. Das menschliche Gehirn bleibt in seinen Aktivitäten immernoch geheimnisvoll. Dies treibt eben die Forschung voran, wobei jeder Explikationsversuch an sich als wertvoll zu betrachten und willkommen ist. In diesem Sinne versteht sich unsere Beschäftigung mit dem Phänomen des Sprachgefühls und den verwandten Begriffen, wobei wir nicht im Geringsten den Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung erheben. Die Komplexität des Phänomens und das Fehlen der eigenen empirischen Untersuchung zwingen uns zu gewissen Einschränkungen. Erstens sind unsere Erkenntnisse auf der theoretischen Ebene beschränkt. Zweitens sind sie für die Umsetzung in die Praxis der Fremdsprachendidaktik gedacht. Drittens sind sie für die universitäre Sprachpraxis der DaF-Studierenden bestimmt.

Bei der Auseinandersetzung mit der mentalen Sprachverarbeitung haben wir die wichtigsten Hauptfunktionen des Sprachgefühls dargestellt und besprochen, die wir in einem Modell der Sprachverwendung (Sprachverstehen und –produktion) zusammengefasst haben. Danach haben wir kommunikative Ansätze und den interkulturellen Ansatz nach ihrem Beitrag zur Entwicklung des Sprachgefühls beim Fremdsprachenerwerb untersucht. Wir sind zur Schlussfolgerung gekommen, dass das primäre Sprachgefühl insofern implizit involviert ist, als es bei der Aneignung der fremdsprachlichen Kenntnisse hilft, eine sprachreflexive Haltung einzunehmen, die die Sicht des Lernenden auf seine Muttersprache modifiziert. Besonders der interkulturelle Ansatz bietet viele Indizien, die unsere Schlussfolgerung begründen. Hierbei geht es nicht nur um das Zugestehen der Bedeutungsaushandlung in interkulturellen Kommunikationssituationen, sondern auch um den Vergleich und die Kontrastierung der Begriffe, Konzepte, Strukturen und Konstruktionen von der Mutter- und Fremdsprache.

Einen mittelbaren praktischen Zugang zum Wesen des Sprachgefühls bietet der allgemeine Sprachgebrauch in der Sprachgemeinschaft und wie er seitens der Sprachpflege betrachtet und behandelt wird. Wir haben seine Auffassung in der Geschichte und der Gegenwart der deutschen Sprachpflege detektiert und Revue passieren lassen, um Paralelle und Unterschiede zu zeigen und mit Beispielen zu belegen. Bei der Beschreibung der Wirkung des Sprachgefühls

haben wir immer wieder feststellen müssen, dass eine gewisse Dimension des persönlichen Geschmacks eine große Rolle bei der Beurteilung dessen spielt, was als adäquater Sprachgebrauch und angemessene Ausdrucksweise zu gelten hat. Dies bedeutet, dass generell das Sprachgefühl eine individuelle Angelegenheit oder Beziehung zum Sprachgebrauch bleibt, wie dieser in der gegebenen Sprachgemeinschaft bewusst wahrgenommen wird. Demnach ist es evident, dass die Mitglieder der Sprachgemeinschaft trotz des kollektiven Sprachgefühls individuell unterschiedliches Sprachgefühl an den Tag legen. Ob dieses Faktum uns dazu berechtigt, die Mehrzahlform zu verwenden und von ‚Sprachgefühlen' zu reden, bleibt offen.

Die Bewusstwerdung über das primäre Sprachgefühl hilft im Vorfeld der didaktischen Anwendungen den kognitiven Isomorphismus überwinden und ebnet den Boden für die Kultivierung des sekundären Sprachgefühls. Die didaktischen Implikationen fokussieren auf den Erwerb der fremdsprachlichen Kenntnisse in Bezug und Relation zu den vorhandenen muttersprachlichen Kompetenzen. Dies wird durch Vergleich und Kontrastierung von der Mutter- und Fremdsprache auf allen Ebenen bewerkstelligt. Ausgangspunkt und zugleich Ziel der Lernprozesse ist der aktuelle Sprachgebrauch in der deutschen Sprachgemeinschaft. Als Ausgangspunkt stellt er die muttersprachliche Kompetenz der Deutschen nach ihrem Sprachgefühl dar. Als Ziel dient er, jedoch bewusst reflektiert, der Sprachbeherrschung in Deutsch als Fremdsprache. In diesem Sinne haben wir ein Modell zur Sprachbeherrschung vorgestellt. An neuralgischen Stellen auf verschiedenen Sprachebenen haben wir die Kultivierung des sekundären Sprachgefühls exemplarisch dargestellt.

Das deklarierte Ziel vorliegender Forschungsarbeit ist es, das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung zu beschreiben, das in Form eines glottodidaktischen Modells dargestellt werden kann. Ob wir den Weg zur Zielerreichung vom Anfang bis zum Ende haben beschreiten können, darüber müssen noch viele detaillierte theoretische und empirische Untersuchungen entscheiden, die die offenen Fragen der mentalen Sprachverarbeitung interdisziplinär behandeln. Die Geheimnisse der Funktionsweise des menschlichen Gehirns haben von jeher die Wissenschaftler der diversen Disziplinen beschäftigt und sie werden sie in unabsehbaren Zeiten noch beschäftigen. Was die wissenschaftliche Behandlung des Sprachgefühls anbelangt, stehen wir bestenfalls am Anfang des Weges. Es liegt in unserer Absicht, dem Sprachgefühl auf die Spur zu kommen. Dabei haben wir uns des eigenen Sprachgefühls bedient, in der Hoffnung, dass es uns nicht irreführt. Wenn wir aber diese Spur aufgenommen haben, werden wir sie weiterverfolgen. Schließlich erweist sich eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Sprachgefühl als nutzlos, wenn sie nicht empirisch überprüft wird, wie dies in der Glottodidaktik gang und gäbe ist. Es ist die Aufgabe der beruflich engagierten Lehrkräfte, die didaktische Umsetzbarkeit theoretischer Überlegungen zu testen und über die erzielten Lerneffekte diesbezüglich zu berichten. In diesem Sinne werden wir ‚am Ball bleiben'.

trad.indb 341 2009-09-04 13:38:04

LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, W. (1988): *Terminologie zur neueren Linguistik*. Tübingen.

Adam, K.-U. (2003): *Therapeutisches Arbeiten mit dem Ich*. Düsseldorf, Zürich.

Adamzik, K. (2004): *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen, Basel.

Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind — An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford–New York.

Aitchison, J. (1992): *Introducing Language and Mind*. London.

Andresen, H. (1985): *Schriftsprachenerwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen.

Antos, G. (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen.

Apelt, W. (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin.

Austin, J. L.(1962): *How to Do Things with Words*. Oxford. Deutsche Übersetzung (1981): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart.

Baake, D. (1971): *Kommunikation als System und Kompetenz*. „Neue Sammlung" 1, 57–69.

Bärenfänger, O. (2004): *Weibliche Sprachbegabung: Mythos oder Wirklichkeit?* „Deutsch als Fremdsprache" 41, 232–238.

Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.

Bartzsch, R., Pogarell, R., Schröder, M. (Hrsg.) (2007): *Wörterbuch überflüssiger Anglizismen.* Paderborn.

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel.

Berend, N., Knipf-Komlósi, E. (2006): *„Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht...". Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa.* In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/M. et al., 161–174.

Bierwisch, M., Lang, E. (Hrsg.) (1987): *Grammatische und konzeptionelle Aspekte von Dimensionsadjektiven.* Berlin.

Bleyhl, W. (1997): *Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozeß oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung „nicht schmeichelhaft" sein kann.* „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 26, 219–238.

Bloomfield, L. (1933): *Language*. London.

Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1997a): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen.

Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1997b): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht.* Bochum.

Braun, P. (Hrsg.): *Fremdwort-Diskussion*. München.

Bredella, L., Christ, H. (1995): *Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: Dies. (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens.* Tübingen, 8–19.

Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bruns, K. (1917): *Die Amtssprache*. Berlin.

Buhofer, A. (1989): *Zum alltäglichen Sprachbewußtsein von Erwachsenen*. „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie" 40, 161–175.

Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

Bußmann, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

Butzkamm, W. (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

Butzkamm, W. und J. (2004): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen, Basel.

Campe, J. H. (1801): *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelungswörterbuche.* Braunschweig.

Campe, J. H. (1807–1811): *Wörterbuch der deutschen Sprache.* 5 Bände. Braunschweig.

Carroll, J. B. (1962): *The prediction of success in intensive foreign language training*. In: Glaser, R. (Hrsg.): *Training research in education.* Pittsburgh, 87–136.

Chomsky, N. (1972): *Aspekte der Syntax-Theorie.* Frankfurt/M.

Chomsky, N. (1981): *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt/M.

Claßen, V., Reins, A. (2007): *Deutsch für Inländer. Von Schwall-Deutsch über Krass-Deutsch bis zu Sims-Deutsch und Wellness-Deutsch: die 15 neuen Deutschs.* Frankfurt/M.

Clark, E. (1978): *Awareness of language: Some evidence from what children say and do*. In: Sinclair, A., Jarwella, R. J., Levelt, W. J. M. (eds.): *The child's conception of language.* Berlin et al., 17–43.

De Beaugrande, R. (1980): *Text, Discourse and Process: Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood.

De Bot, K. (1992): *A Bilingual Production Model: Levelt's ‚Speaking' Model Adapted*. „Applied Linguistics" 13, 1–24.

De Florio-Hansen, I. (1997): *'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness'. Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden.* „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 26, 144–155.

De Groot, A. M. B. (1993) : *Word-Type Effects in Bilingual Processing Tasks : Support for a Mixed Representational System.* In: Schreuder, P., Weltens, B. (eds.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam, Philadelphia.

Dietrich, M. (1979): *Das Fremdwort in der Arbeit der „Gesellschaft für deutsche Sprache“*. In: Braun (Hrsg.): *Fremdwort-Diskussion*. München, 182–185.

Demme, S. (2000): *Transfer und Interferenz: Lernprobleme für Daf-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache.* In: Wolff, A. und Winters-Ohle, E. (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 58: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg, 570–582.

Dittmar, N., Schmidt-Regener, I. (2001*): Soziale Varianten und Normen.* In: Helbig, G. et al. (Hrsg): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* I. Halbband. Berlin, New York, 520–532.

Dijkstra, T., Kempen, G. (1993): *Einführung in die Psycholinguistik*. Bern et al.

Donnerstag, J., Knapp-Potthoff, A. (Hrsg.) (1985): *kongreßdokumentation der 10. Arbeits tagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen.

Duden (1996): *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim et al.

Dunger, H. (1882): *Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Großen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen.* Leipzig.

Dunger, H. (1899): *Wider die Engländerei in der deutschen Sprache.* Berlin.

Dunger, H. (1927*): Zur Schärfung des Sprachgefühls. 225 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachlichen Bemerkungen.* Berlin.

Dunger, H., Lößnitzer, E. (1915): *Deutsche Speisekarte. Verdeutschung der für die Küche und im Gasthofwesen entbehrlichen Fremdwörter. Mit einer ausführlichen Einleitung über das Fremdwortunwesen in der Küchen- und Gasthofsprache.* Berlin.

Durrell, M. (2006): *Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht*. In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/M. et al., 111–122.

Dürscheid, C. (2006): *Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit — Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte.* In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/M. et al., 375–388.

Edmondson, W., House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Tübingen, Basel.

Ehlers, S. (1999): *Landeskunde und Literatur*. In: Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 118–138.

Ehnert, R. (1974): *Liste der Grundvalenz der häufigsten deutschen Verben.*

Engel, E. (1911): *Deutsche Stilkunst.* Leipzig, Wien.

Engel, E. (1916): *Sprich Deutsch! Im dritten Jahr des Weltkrieges. Ein Buch zur Entwelschung.* Leipzig.

Engel, E. (1918a): *Entwelschung. Verdeutschungswörterbuch für Amt, Schule, Haus, Leben.* Leipzig.

Engel, E. (1918b): *Gutes Deutsch. Ein Führer durch Falsch und Richtig*. Leipzig.

Engel, E. (1920): *Deutsche Sprachschöpfer. Ein Buch deutschen Trostes.* Leipzig.

Engel, E. (1929): *Verdeutschungswörterbuch. Ein Handweiser zur Entwelschung für Amt, Schule, Haus, Leben.* Leipzig.

Engel, U. (1977*): Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin.

Esslinger, I. (1989): *Einige Überlegungen zu metasprachlichen Ausdrücken in Alltagswelt und Grammatik.* „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“ 40, 59–73.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin et al.

Farangis, P. C. (1998): *Begriffsbildung im Zweitspracherwerb. Eine empirische Studie zur Begriffsbildung bei Deutschlernenden persischer, türkischer und arabischer Herkunftssprache.* Gießen.

Fix, U. (2006): *Stil gibt immer etwas zu verstehen – Sprachstile aus pragmatischer Perspektive.* In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. et al., 245–258.

Flores d’Arcais, G. B. (1986) : *Konzeptuelle Strukturen und das mentale Lexikon*. In: Bosshardt, H. G. (Hrsg.): *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann*. Berlin.

Frank, D. (1999): *Spracherwerbsforschung: Ein kritischer Blick auf neuere Spracherwerbstheorien.* „CONVIVIUM. Germanistisches Jahrbuch Polen“, 287–308.

Fries, C. C. (1945) : *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan.

Fries, N. (2000): *Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des Genussystems*. In: Wolff, A. und Winters-Ohle, E. (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 58: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg, 622–643.

Frohne, G. (1986): *Bemerkungen zu Sprachbewußtsein und Sprachgefühl*. „Textlinguistik“ Heft 13, 59–62.

Funke, P. (1989): *Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozeß*. „Die Neueren Sprachen“ Heft 6, 584–596.

Gadamer, H.-G. (1975): *Wahrheit und Methode*. Tübingen.

Gauger, H.-M. (1976): *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München.

Gauger, H.-M. und Österreicher, W., Henne, H., Geier, M., Müller, W. (1982): *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt?* Heidelberg.

Gauger, H.-M. und Österricher W. (1982): *Sprachgefühl und Sprachsinn*. In: Gauger, H.-M. und Österreicher, W., Henne, H., Geier, M., Müller, W.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt?* Heidelberg, 10–87.

Geier, M. (1982): *Grenzgänge der Linguistik. Von der wissenschaftlichen Uneinholbarkeit des Sprachgefühls*. In: Gauger, H.-M. und Österreicher, W., Henne, H., Geier, M., Müller, W.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt?* Heidelberg, 139–201.

Glaser, R. (Hrsg.) (1962): *Training research in education*. Pittsburgh.

Glück, H. (1979): *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik: Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914*. Hamburg.

Glück, H. unter Mitarbeit von Schmöe, F. (Hrsg.) (2005): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart–Weimar.

Gnutzmann, C., Königs, F. G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen.

Götze, L. (2003): *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache — Normen — Deutsch als Fremdsprache*. „Deutsch als Fremdsprache" 40, 131–134.

Götze, L. (2007): *Gutes Deutsch – Schlechtes Deutsch*. „Sprachnachrichten" Nr36, 11.

Götze, L., Hess-Lüttich, E. W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache.* Gütersloh–München.

Gogolin, I. (2007): *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen.* In: Bausch, K-R., Christ, H., Krumm, H-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, 96–102.

Goldenstein, F. (2006): *Sag's doch Denglisch! The Book For The Better Understanding Basic Vocabulary*. Frankfurt/M.

Grimm, H.-J. (1985): *Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen*. Leipzig.

Grimm, H., Engelkamp, J. (1981): *Sprachpsychologie: Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik.* Berlin.

Grucza, F. (1978): *Glottodydaktyka w świetle metodologii językowej.* In: Grucza, F. (red.): *Teoria komunikacji językowej a Glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.

Grucza, F. (1979): *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945-1975*. In: Grucza, F.(red.): *Polska myśl glottodydaktyczna*. Warszawa, 5–16.

Grucza, F. (1989): *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm; lingwistyczne i glottodydakatyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz rozbieżności*. In: Grucza, F. (red.): *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, 9–49.

Grucza, F. (1994): *O wieloznaczności wyrazu „język", heterogeniczności związanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*. „Przegląd Glottodydaktyczny" 13, 7–37.

Grucza, F. (2001): *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen*. In: Helbig, G.,Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin et al. II. Halbband, 1528–1543.

Günther, H., Ludwig, O. (Hrsg.) (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände. Berlin, New York.

Habel, C., Kanngießer, S., Rickheit, G. (Hrsg.) (1996): *Perspektiven der kognitiven Linguistik: Modelle und Methoden.* Opladen.

Habermas, J. (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J., Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M., 101–141.

Habermas, J. (1979): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.

Haddad, N. (1987): *Kultur und Sprache. Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen*. Frankfurt/M. et al.

Hahne, P. (2006): Denglisch. *Über Brainstorming für Global Player und Deutsch für Angeber*. „Sprachnachrichten" Nr. 31, 8.

Hakes, D. T. (1980): *The development of Metalinguistic Awareness in Children*. New York.

Handke, J. (1997): *Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon.* In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, 89–106.

Hassenstein, B. (in Zusammenarbeit mit Hassenstein, H.) (1987): *Verhaltensbiologie des Kindes*. München, Zürich.

Hecht, K. (1994): *Lernziel: Sprachbewußtheit*. „Die Neueren Sprachen" 93:2, 128–147.

Helbig, G. (2002): *Kognitive Linguistik – Bemerkungen zu Anliegen und Ansätzen, zu Auswirkungen und Problemen (1).* „Deutsch als Fremdsprache" 39, 207–212.

Helbig, G., Schenkel, L. (1975): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.

Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2 Bände. Berlin, New York.

Helfrich, U. (1993): *Neologismen auf dem Prüfstand. Ein Modell zur Ermittlung der Akzeptanz französischer Neologismen.* Wilhelmsfeld.

Henne, H. (1982): *Der Berufung wird stattgegeben. Plädoyer für die Entwicklung von Sprachgefühl.* In: Gauger, H.-M. und Österreicher, W., Henne, H., Geier, M., Müller, W.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Ist Berufung auf „Sprachgefühl" berechtigt?* Heidelberg, 91–137.

Henrici, G. (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin et al. 2. Halbband, 841–853.

Heringer, H. J. (1995): *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Berlin.

Heringer, H. J. (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte.* Tübingen, Basel.

Heyse, J. Ch. A. (1804): *Dr. J. Ch. A. Heyses allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Bedeutung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung*. Hannover.

Hog, M., Müller, B.-D. (1978): *Sprachsensibilisierung und nicht-lineare Prozesse des Fremdsprachenerwerbs*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" 4, 138–157.

Holzäpfel, S. (2000): *Integrative Landeskunde. Ein verstehensorientiertes Konzept.* Hamburg.

Homberger, D. (2003): *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

House, J. (1997): *Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen*. „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 26, 68–85.

Hüllen, W. (1992): *Interkulturelle Kommunikation — was ist das eigentlich?* „Der Fremdsprachliche Unterricht" 3, 8–11.

Hüllen, W. (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin.

Hüllen, W., Jung, L. (1979): *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf.

Hufeisen, B. (2000): *Zur Rolle vorher gelernter Fremdsprachen beim Lernen der Fremdsprache Deutsch – Kurzbericht.* In: Wolff, A. und Winters-Ohle, E.

(Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 58: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg, 550–554.

Hulstijn, J. H. (1997): *Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, 169–183.

Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts.* Berlin et al.

Hymes, D. (1971): *On communicative Competence.* Philadelphia.

Hymes, D. (1972): *On communicative Competence*. In: Pride, J.B., Holmes, J. (Hrsg.): *Sociolinguistics, Selected Readings*. Harmondsworth, 269–293.

Jahn, F. L., Eiselen, E. (1816): *Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*. Berlin.

Jung, C. G. (1978): *Gesammelte Werke*. Band 9/II. Olten.

Junker, G. H., Schrammen, G. (2006): *Der Anglizismen-Index*. „Sprachnachrichten" Nr. 32, 21.

Kainz, F. (1956): *Psychologie der Sprache.* Vierter Band: *Spezielle Sprachpsychologie*. Stuttgart.

Keller, G. (1964): *Kulturkunde und internationale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung.* „Die Neueren Sprachen" 6, 283–292.

Keller, G. (1968): *Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozialpsychologisches Modell der Völkerverständigung*. „Die Neueren Sprachen" 12, 617–626.

Keller, G. (1969): *Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik.* „Praxis des neusprachlichen Unterrichts" 3, 261–281.

Keller, G. (1983): *Didaktische Analyse eines neuen kulturkundlichen Unterrichts auf lern- und sozialpsychologischer Grundlage*. In: Raasch, A.,Hüllen, W., Zapp, F. J. (Hrsg.): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. 144– 157.

Keller, G. (1997): *Die Wahrnehmung von Fremdkultur – neu interpretiert aus konstruktivistischer und sozialpsychologischer Sicht.* In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht.* Bochum, 37–58.

Kempcke, G. (1984): *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 1. Band. Berlin.

Kiel, E. (1997): *Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der interkulturellen Didaktik*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum, 3–20.

Klatte, H. (2007): *Sprachliche Einheit. Jakob-Grimm-Preis an Günter de Bruyn.* „Sprachnachrichten" Nr. 33, 15.

Klein, W. (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.

Klein, W. und Dittmar, N. (1979): *Developing grammars*. Berlin, Heidelberg, New York.

Klotz, P. (1989): *Schulgrammatik. Alltagssprachliche Wege zu Sprachwissen und Sprachbewusstsein.* „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie" 40, 97–114.

Kmita, J. (1973): *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa.

Knapp-Potthoff, A. (1997a): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München, 181–205.

Knapp-Potthoff, A. (1997b): *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*. „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 26, 9–23.

Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart et al.

Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.) (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München.

Koch, R. (1989): *Sprachwissen oder Sprachbewusstheit*. „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie" 40, 115–131.

Koch, P., Österreicher, W. (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther, H., Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin, New York. 1. Halbband, 587–604.

Köhring, K. H., Beilharz, R. (1973): *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und methodik*. Mannheim.

Koll-Stobbe, A. (1997): *Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen und mentales Lexikon*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, 51–67.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford et al.

Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford.

Kresse, O. (1916): *Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter. Mit Anhang: Deutsche Vornamen und ihre Bedeutung*. Leipzig.

Kromery, H. (1995): *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen.

Krumm, H.-J. (2006): *Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren?* In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. et al., 359–468.

Krumm, H.-J. (2007): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, K-R., Christ, H., Krumm, H-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, 138–144.

Kuhn, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago.

Kunow, O. (1915): *Die Heilkunde. Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter aus der Sprache der Ärzte und Apotheker*. Berlin.

Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan.

Lawton, D. (1970): *Soziale Klasse, Sprache und Erziehung*. Düsseldorf.

Legenhausen, L. (1995): *Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände*. In: Gnutzmann, C., Königs, F. G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen, 285–302.

Legenhausen, L., Wolff, D. (1992): *„STORYBOARD and communicative language learning"* In: Swartz, M., Yazdani, M. (eds.): *Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning.* New York, 9–24.
Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York et al.
Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge.
Leuninger, H. (1993): *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher*. Zürich.
Lewandowski, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden.
Lewandowski, T. (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden.
Liebsch, H. (2004): *Das „Erlkönig"-Thema und seine Varianten in der Gegenwart. Soziokulturelles Wissen und Verstehensprozesse*. In: Trad, A. R.: *Aspekte der Landeskunde Deutsch.* Krakau, 125–150.
Lindroth, H. (1937): *Das Sprachgefühl, ein vernachlässigter Begriff.* „Indogermanische Forschungen. Zeitschrift für Indogermanistik und allgemeine Sprachwissenschaft" Band 55, 1–16.
Lipczuk, R. (2007): *Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus in Deutschland und Polen.* Frankfurt/M. et al.
Luchtenberg, S. (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. Opladen.
Lutjeharms, M. (1997): *Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, 149–167.
Lutjeharms, M., Schmidt, C. (2006): *Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache*. In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. et al., 211–222.
Marslen-Wilson, W. D. (1987): *Funktional parallelism in spoken word-recognition*. „Cognition" 25, 71–102.
Martinet, A. (1993) : *Eléments de linguistique générale*. Paris.
McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. (1988): *Explorations in Parallel Distributed Processing: a handbook of models, programs, and exercises*. Cambridge.
Merten, S. (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch.* Frankfurt/M. et al.
Meyers Großes Taschenlexikon (1995): Band 10. Mannheim.
Minsky, M. (1975): *A framework for representing knowledge*. In: Winston, P. H. (ed.): *The Psychology of Computer Vision*. New York, 211–277.
Möhle, D. (1997): *Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons.* In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, 39–49.
Molitor, E. (2000): *Sprachgefühl und Sprachbewußtsein am Beispiel des Subjonctif nach aprčs que. Eine empirische Untersuchung*. Göttingen.
Mrozek, B. (2005): *Lexikon der bedrohten Wörter*. Band I. Reinbek bei Hamburg.
Mrozek, B. (2006): *Lexikon der bedrohten Wörter*. Band II. Reinbek bei Hamburg.
Müller, B.-D. (1980): *Zur Logik interkultureller Verstehensprozesse*. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" 6, 102–119.

Müller, W. (1982): *Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie. Eine Materialstudie*. In: Gauger, H.-M. und Österreicher, W., Henne, H., Geier, M., Müller, W.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Ist Berufung auf „Sprachgefühl" berechtigt?* Heidelberg, 203–320.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch — Französisch — Italienisch.* Tübingen.

Neisser, U. (1967): *Cognitive Psychology*. New York.

Neuland, E. (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/M. et al.

Neumann, K. (1916): *Das Versicherungswesen. Verdeutschung der entbehrlichen Fremdwörter in der Versicherungssprache*. Berlin.

Neuner, G., Hunfeld, H. (1992): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin et al.

Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H., Edelhoff, C., Gerighausen, J., Scherling, T. (1980): *Deutsch aktiv. Ein Lehrbuch für Erwachsene.* Lehrbuch 2. Berlin et al.

Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin et al.

Nold, G. (Hrsg.) (1999): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen.* Tübingen.

Nold, G., Dines, P. (1985): *Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung* In: Donnerstag, J., Knapp-Potthoff, A. (Hrsg.): *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker.* Tübingen, 259–269.

Nsangou, M. (2002): *Problemursachen und Problemlösung in der zweitsprachlichen Kommunikation*. „Deutsch als Fremdsprache" 39, 232–237.

Nüssler, O. (1979): *Das Sprachreinigungsgesetz*. In: Braun (Hrsg.): *Fremdwort-Diskussion*. München, 186–189.

Oksaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart.

Ormont, W. (2007): *Zehn Jahre VDS*. „Sprachnachrichten" Nr. 36, 23.

Ossner, J. (1989): *Sprachthematisierung — Sprachaufmerksamkeit — Sprachwissen.* „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie" 40, 25–36.

Paivio, A. (1971): *Imagery and Verbal Processes*. New York.

Paivio, A. (1976): *Images, Propositions and Knowledge*. In: Nicholas, J. M. (eds.): *Images, Perception and Knowledge.* Dordrecht, The Netherlands.

Paivio, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford.

Paradis, M. with the collaboration of G. Libben (1987): *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale

Pechmann, T., Engelkamp, J. (1992): *Mentale Repräsentation — Verschiedene Sichtweisen eines Begriffs.* „Sprache und Kognition" 11, 51–64.

Petit, J. (1987): *Acquisition linguistique et interférences*. Paris.

Pfeiffer, W. (1986): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik.* „Deutsch als Fremdsprache" 4, 215–219.

Philippi, J. (2005): *Wir müssen den Kindern mehr Deutsch lernen. Weise Worte aus Politik und Gesellschaft.* Reinbek bei Hamburg.

Piaget, J. (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München, Zürich.
Piaget, J. (1975): *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf.
Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg.
Pohl, H. D. (2005): *Anglizismen-Index. Anglizismen — Gewinn oder Zumutung? Hilfsmittel für Übersetzer, Wegbegleiter für VDS-Mitglieder und alle Sprachfreunde*. „Sprachnachrichten" Nr. 27, 34.
Raabe, H. (1974): *Interimsprache und kontrastive Analyse*. In: Raabe, H. (Hrsg.): *Trends in kontrastiver Linguistik.* Tübingen, 1–50.
Raasch, A. (1979): *Lernersprachen im Französischunterricht: Begriffe und praktische Probleme.* „Französisch heute" 1, 19–34.
Raasch, A., Hüllen, W., Zapp, F. J. (Hrsg.) (1983): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Bochum.
Radden, G. (1997): *Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. *Das mentale Lexikon.* Tübingen, 69–87.
Raupach, M. (1997): *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon.* Tübingen, 19–37.
Reinecke, W. (2002): *Spracherwerbsforschung. Prämissen – Daten – Perspektiven*. „Deutsch als Fremdsprache" 39, 9–18.
Riehl, C. M. (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen.
Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen.
Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel.
Roche, J. (2006): *Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration.* In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. et al., 79–92.
Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar.
Rüschoff, B., Wolff, D. (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning.
Saalfeld, G. (1911): *Fremd- und Verdeutschungswörterbuch*. Leipzig.
Sarrazin, O. (1886): *Verdeutschungswörterbuch*. Berlin.
Schami, R. (2003): *Gesammelte Olivenkerne aus dem Tagebuch der Fremde*. München.
Scheffler, K. (1896): *Die Schule. Verdeutschungswörterbuch*. Berlin.
Schepping, M.-T., Schwarze, Ch. (1995): *Polysemy in a Two-Level Semantics*. In: Egli, U., Pause, P. E., Schwarze, Ch., Wienold, G. (eds.): *Lexical Knowledge in the Organization of Language*. Amsterdam, 283–300.
Scherfer, P. (1997): *Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und –lehrens*. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, 185–215.
Schinschke, A. (1995): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß*. Tübingen.
Schlobinski, P. (Hrsg.) (1997): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen.
Schlosser, H. D. (2000): *Lexikon der Unwörter*. Bertelsmann Lexikon Verlag.

Schmenk, B. (2007): *Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. „Deutsch als Fremdsprache“ 44, 131–139.

Schwarz, M. (1992): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen.

Schwitalla, J. (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.

Schwitalla, J., Betz, R. (2006): *Ausgleichsprozesse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in öffentlichen Textsorten.* In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variationen imheutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/Main. Et al., 389–402.

Searle, J. R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge. Deutsche Übersetzung (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay.* Frankfurt/M.

Seifert, A. L., Seifert, T. (2006): *Intuition. Die innere Stimme*. Düsseldorf.

Selinker, L. (1972): *Interlanguage*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 3, 209–231.

Shank, R. C., Childers, P. G. (1984): *The Cognitive Computer on Language, Learning, and Artificial Intelligence*. Massachusetts.

Sheils, J. (1994): *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Concil of Europe Press.

Sick, B. (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln, Hamburg.

Sick, B. (2005): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache.* Folge 2. Köln, Hamburg.

Sick, B. (2006): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache.* Folge 3. Köln, Hamburg.

Sinclair, A., Jarwella, R. J., Levelt, W. J. M. (eds.) (1978): *The child's conception of language* Berlin et al.

Skowronek, B. (1997): *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań.

Stern, C., Stern, W. (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig.

Stroh, C. (1993): *Sprachkontakt und Sprachbewußtsein. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens*. Tübingen.

Switalla, B. (1992): *Wie Kinder über die Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems*. „DER DEUTSCHUNTERRICHT“ IV, 24–33.

Techtmeier, B. (1987): *Thesen zur Sprachkultur*. In: Techtmeier, B. (Hrsg.): *Theoretische und praktische Fragen der Sprachkultur.* Berlin, 1–28.

Tesch, A. (Hrsg.) (1915): *Fremdwort und Verdeutschung. Ein Wörterbuch für den täglichen Gebrauch.* Leipzig, Wien.

Thomas, A. (Hrsg.) (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen et al.

Thurmair, M. (2002): *Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache*. „Deutsch als Fremdsprache“ 39, 3–8.

Toukomaa, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School.* Helsinki.

Trad, A. R. (2004): *Aspekte der Landeskunde Deutsch*. Krakau.
Trad, A. R. (2006): *Subjektive Theorien der Lernenden zur Optimierung des Lernerfolgs*. „Neofilolog“ nr 28, 78–84.
Tulving, E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*. In: Tulving, E., Donaldson, W. (eds.): *Organization of Memory*. New York, 382–403.
Ulrich, W. (1972): *Wörterbuch. Linguistische Grundbegriffe*. Kiel.
Van Ek, J. A. (1976): *The Threshold Level*. Strasbourg.
Van Lier, L. (1995): *Introducing Language Awareness*. London.
Watzlawick, P., Beavin, J. B., Jackson, D. D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern.
Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*. The Hague.
Weinreich, U. (1976): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung.* München.
Weisgerber, L. (1962): *Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik*. Düsseldorf.
Wendt, M. (2000): *Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion*. In: Ders. (Hrsg.): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M. et al., 15–42.
Westhoff, G. J. (2001): *Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II. Lernstrategien — Kommunikationsstrategien — Lerntechniken*. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin et al. I. Halbband, 684–691.
Wittgenstein, L. (1963): *Tractus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlungen* Frankfurt/M.
Wode, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning.
Wode, H. (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien — Methoden — Ergebnisse*. Ismaning.
Wolff, D. (1993): *Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen*. „Die Neueren Sprachen“ 92:6, 510–531.
Wolff, D. (1994): *Sprachpsychologie, Psycholinguistik und Fremdsprachenunterricht — Zur Anbahnung einer Beziehung – Dokumentiert in Aufsätzen aus den Neueren Sprachen von 1970–1992.* „Die Neueren Sprachen“ 93, 103–123.
Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt/M. et al.
Wolff, D. (2006): *Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit*. In: Neuland, E. (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt/M. et al., 51–66.
Wunderlich, D. (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/M.
Wundt, W. (1893): *Grundzüge der physiologischen Psychologie.* Leipzig.
Wygotski, L. S. (1974): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.
Zabrocki, L. (1966): *Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. „Glottodidactica” I, 3–42.
Zabrocki, L. (1970): *Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft.* „Glottodidactica” V, 3–35.

trad.indb 354 2009-09-04 13:38:06

Zabrocki, W. (1990): *Czy język jest wrodzony? Językoznawstwo Chomsky'ego a hipoteza natywizmu.* Poznań.

Zeigler, A.(2005): *Zeiglers wunderbare Welt des Fußballs*. Baden-Baden.

Zgółka, T. (1980): *Język. Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki.* Poznań, Warszawa